

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Département d'orientation professionnelle

Les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et les
conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique

par

Léonie Potvin

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Maîtrise en orientation

Septembre 2019

© Léonie Potvin, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et
conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique

par

Léonie Potvin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Coallier
Université de Sherbrooke

Directrice ou directeur de la recherche

Réginald Savard
Université du Québec à Montréal

Codirectrice ou codirecteur de la recherche

Sabrina Dorceus
Université de Sherbrooke

Membre du jury

Louis Cournoyer
Université du Québec à Montréal

Membre externe du jury

Mémoire accepté le 13 septembre 2019

SOMMAIRE

L'objectif de cette recherche est d'établir le portrait des théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) dans leur pratique. Peu d'études se sont attardées à ce sujet alors que plusieurs auteures et auteurs affirment que le développement des connaissances concernant les théories et approches doit refléter la mouvance dans le monde du travail. Cette recherche propose un cadre de référence qui répertorie les théories et approches en trois catégories; traditionnelles, post-modernes et intégratives.

Afin d'établir la pertinence des théories et des approches, on s'intéresse à l'utilisation et la connaissance qu'en ont les c.o., et ce, en fonction de différentes catégories. De plus, des analyses seront effectuées afin de voir si cela varie en fonction de différentes variables. Pour ce faire, un questionnaire en ligne a été créé et diffusé à l'ensemble des c.o. membres de l'OCCOQ et duquel il a été possible de recueillir les réponses de 172 personnes répondantes.

Le constat principal qui ressort est que les théories et approches en développement de carrière sont considérées comme étant pertinentes et aidantes. Généralement, les c.o. mobilisent une grande diversité de théories ou approches, qu'elles soient traditionnelles, post-modernes ou intégratives. Ils affirment cependant, en général, connaître davantage les approches post-modernes que traditionnelles. Les applications pratiques sont un aspect favorisant la mobilisation des construits théoriques. Peu de facteurs influent, enfin, la connaissance ou la mobilisation d'une théorie ou approche.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE.....	4
1. LES CHANGEMENTS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL	4
1.1 Les emplois atypiques	5
1.2 L'insécurité et la précarité d'emploi	7
1.3 La mobilité professionnelle	9
2. LE RÔLE DES CONSEILLÈRES ET DES CONSEILLERS D'ORIENTATION	11
2.1 Le développement de l'orientation professionnelle au Québec.....	12
2.2 Le champ d'exercice actuel des conseillères et des conseillers d'orientation au Québec	15
2.2.1 Les secteurs de pratique	17
2.2.2 Les modalités d'intervention et les outils utilisés par les conseillères et les conseillers d'orientation.....	20
3. LES THÉORIES ET APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE.....	23
3.1 Les critiques des théories du développement de carrière.....	24
3.2 Les réponses aux critiques des théories du développement de carrière	26
4. LES THÉORIES ET APPROCHES UTILISÉES PAR LES C.O.....	27
4.1 La recension des écrits issue des banques de données de recherche	27
4.2 La recension des écrits dans les documents d'acteurs	33
5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	35
DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE D'ANALYSE	37
1. LES APPROCHES DITES TRADITIONNELLES	38
1.1 L'approche traits-facteurs	39
1.2 L'approche développementale.....	41
1.3 L'approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	44
1.4 L'approche cognitive du traitement de l'information.....	45
2. LES APPROCHES DITES POST-MODERNES.....	48

2.1	Les approches constructivistes	49
2.1.1	L'approche narrative (ou thérapie narrative ou récit de vie)	50
2.1.2	La théorie de la construction de carrière (Life designing ou Construire sa vie)	51
2.2	La théorie de l'action en contexte.....	53
2.3	La théorie des systèmes.....	55
2.4	La théorie du chaos en counseling de carrière.....	57
2.5	La théorie de l'happenstance	58
3.	LES APPROCHES INTÉGRATIVES	59
4.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	60
	TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE	62
1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	62
2.	LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS.....	62
3.	LA COLLECTE DE DONNÉES.....	64
3.1	Le choix de la méthode de collecte de données : questionnaire.....	64
3.2	La construction de l'instrument de mesure	65
3.3	Les sections du questionnaire	71
3.3.1	Partie 1	71
3.3.2	Partie 2	71
3.3.3	Partie 3	72
3.3.4	Partie 4	72
4.	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	74
5.	L'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES	75
6.	L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	76
	QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	78
1.	L'IMPORTANCE ET L'UTILISATION DES THÉORIES ET APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE POUR LES C.O.	78
1.1	L'importance des théories et approches du développement de carrière	78
1.2	Le moment d'utilisation	79
1.3	Les motifs d'utilisation	80

2.	LES THÉORIES ET APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE UTILISÉES ET CONNUES PAR LES C.O.	81
2.1	L'utilisation des théories et approches	81
2.2	La connaissance des théories et approches	82
2.3	La corrélation entre l'utilisation et la connaissance des théories et approches	83
3.	LES THÉORIES ET APPROCHES EN FONCTION DE DIFFÉRENTES VARIABLES	84
3.1	Les théories et approches et l'université d'appartenance	84
3.1.1	L'utilisation de théories et d'approches et l'université d'appartenance	84
3.1.2	La connaissance des théories et approches et l'université d'appartenance	86
3.2	Les théories et approches et les milieux de travail	88
3.2.1	L'utilisation des théories et approches et les milieux de travail	88
3.2.2	La connaissance des théories et approches et les milieux de travail	90
3.3	Les théories et approches et la formation continue	92
3.4	Les théories et approches et la satisfaction quant à la formation universitaire	93
3.4.1	La connaissance des théories et approches et formation universitaire	94
3.4.2	La connaissance des théories et approches et formation universitaire	100
4.	LA CONNAISSANCE D'AUTRES THÉORIES ET APPROCHES	100
5.	LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	101
	CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION	103
1.	LA PERTINENCE DES THÉORIES ET APPROCHES DANS LA PRATIQUE DES C.O.	103
2.	L'UTILISATION ET LA CONNAISSANCE DES THÉORIES ET APPROCHES	105
2.1	La connaissance des théories et approches	105
2.2	La mobilisation des théories et approches	106
2.3	Les liens entre connaissances et mobilisation	106
3.	LES FACTEURS INFLUENÇANT L'UTILISATION ET LA CONNAISSANCE DES THÉORIES ET APPROCHES	109
	CONCLUSION	111
1.	LES LIMITES	111
2.	CE QU'ÉCLAIRE CETTE RECHERCHE	112
2.1	La réponse aux questions de recherche	112
2.2	Les atouts pour atteindre le but visé	113

3.	LES RETOMBÉES.....	114
3.1	Pour l'orientation.....	114
3.2	Pour la recherche	115
4.	ÉPILOGUE	116
	ANNEXE A. QUESTIONNAIRE	140
	ANNEXE B. COURRIEL D'INVITATION ET DE RAPPEL.....	151
	ANNEXE C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	152
	ANNEXE D. COURRIEL DE REMERCIEMENT	154
	ANNEXE E. CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	155

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Composantes de la stratégie de recherche documentaire (Français).....	28
Tableau 2.	Composantes de la stratégie de recherche documentaire (Anglais).....	29
Tableau 3.	Mots clés en français	48
Tableau 4.	Mots clés en anglais	49
Tableau 5.	Tableau synthèse des théories et approches dites traditionnelles.....	66
Tableau 6.	Tableau synthèse des théories et approches dites post-modernes.....	69
Tableau 7.	Synthèse des principales variables mesurées par le questionnaire.....	72
Tableau 8.	Importance des théories et des approches.....	79
Tableau 9.	Fréquence d'utilisation (%) des théories et approches par les c.o.	79
Tableau 10.	Moment d'utilisation (%) des théories et approches par les c.o. dans la pratique .	80
Tableau 11.	Motifs d'utilisation des approches ou théories par les c.o.....	81
Tableau 12.	Score d'utilisation (x) des théories et approches.....	82
Tableau 13.	Niveau de connaissances (x) des théories et approches	83
Tableau 14.	Coefficients de corrélations (r) entre l'utilisation et la connaissance des théories et approches	84
Tableau 15.	Analyse de la variance entre l'utilisation des théories et approches et l'université d'appartenance	85
Tableau 16.	Utilisation de l'approche cognitive et l'université d'appartenance : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)	86
Tableau 17.	Utilisation de la théorie des systèmes et l'université d'appartenance : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)	86
Tableau 18.	Analyse de la variance entre les théories et approches et l'université d'appartenance	87
Tableau 19.	Connaissance de la théorie du chaos et l'université d'appartenance : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)	88
Tableau 20.	Analyse de la variance entre l'utilisation des théories et approches et les milieux de travail	89
Tableau 21.	Analyse de la variance entre la connaissance des théories et approches et les milieux de travail	91

Tableau 22.	Connaissance de la théorie des systèmes et le milieu de travail : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)	92
Tableau 23.	Degré de satisfaction (%) quant à la présence des théories et approches dans le cursus universitaire.....	93
Tableau 24.	Degré de satisfaction (%) par rapport à la formation universitaire concernant divers aspects.....	94
Tableau 25.	Utilisation des théories et approches et le degré de satisfaction de la formation universitaire : test T	96
Tableau 26.	Utilisation des théories et approches et le degré de satisfaction de la formation universitaire : moyenne	99

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Répartition des conseillères et conseillers d'orientation actifs selon le secteur de pratique.	18
Figure 2. Pyramide des domaines relatifs au traitement de l'information dans la prise de décision vocationnelle.	47
Figure 3. Théorie de l'action en contexte.....	54
Figure 4. Théorie des systèmes relative au développement de carrière.	56

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

C.O.	Conseiller ou conseillère d'orientation
EQCOTESST	Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail
OCCOQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec
OCCOPPQ	Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques

REMERCIEMENTS

Si l'on compare ce mémoire à un long chemin, il est possible d'en faire ressortir plusieurs caractéristiques communes. D'abord, ce mémoire, à l'image d'un pèlerinage, fut d'une grande ampleur, remplie d'émotions et de défis.

Sans la présence d'alliées et d'alliés, la réalisation de celui-ci n'aura pas été possible. D'abord, je tiens à remercier mon directeur, Jean-Claude Coallier, et mon co-directeur, Réginald Savard, pour leurs conseils et leur accompagnement dans la réalisation de ce périple. Vous avez été mes guides de voyage, ma carte pour réussir à me rendre jusqu'ici et maintenant. Je suis aussi reconnaissante vis-à-vis de l'Ordre des conseillères et des conseillers d'orientation (OCCOQ) qui a accepté de diffuser ce questionnaire aux c.o.. Merci également à l'ensemble des conseillères et conseillers d'orientation qui ont participé à cette recherche.

Merci à mon père, ma mère et à ma grand-mère pour leur amour inconditionnel durant ces années. Votre soutien, votre bienveillance et votre compréhension (même si ce n'était pas toujours évident pour vous de saisir l'ampleur du travail que j'étais en train de faire) ont été essentiels à ce voyage. Enfin, merci à l'ensemble de mes amies et amis, sans vous, rien n'aurait été possible. Je tiens à remercier, en particulier, Marie-Ève (qui m'a fourni la sécurité et la confiance nécessaire en moi pour avancer), Vincent (qui est intervenu, à quelques reprises, pour me pousser à continuer), Jean-Philippe et Clara (qui ont fait la révision linguistique de ce mémoire).

Bonne lecture!

INTRODUCTION

Les conseillères et conseillers d'orientation (c.o.) sont reconnus comme étant les experts de la relation individu-formation-travail. En effet, ils font notamment le lien entre la cliente ou le client et ses besoins relatifs à la formation et au monde du travail. Ceci est constatable dans leur énoncé de compétence sociale qui stipulant que « les c.o., par leur expertise de la relation individu-travail-formation, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de leur vie » (OCCOQ, 2015a, s.p.). Afin d'aider les individus dans leurs problématiques relatives à la carrière, la pratique des c.o. tient compte, entre autres, de la réalité du marché du travail. Ceci leur permet d'évaluer la situation de manière rigoureuse, de concevoir leur intervention et d'intervenir auprès des clientes ou des clients (OCCOQ, 2010).

Or, le marché du travail s'est soumis à de multiples changements au fil des années, entraînant de nouvelles réalités et des enjeux nouveaux pour les individus. D'un marché du travail où l'individu avait un parcours professionnel davantage linéaire, aujourd'hui, les trajectoires professionnelles sont multiples et diversifiées. L'individu est contraint de composer avec davantage d'insécurité, de mouvance et de changements.

Une telle situation a obligé à revoir certains aspects de la pratique des c.o., au Québec comme ailleurs dans le monde, notamment en ce qui concerne les principes théoriques qui les guident. Ainsi, les approches et les théories se sont développées durant les dernières décennies, passant des approches dites traditionnelles aux approches post-modernes et aux approches intégratives.

Bien qu'il soit possible de constater l'émergence de nouvelles théories et approches dans la littérature, peu de connaissances sont disponibles concernant les théories et approches utilisées par les c.o. au Québec. Cette recherche s'inscrit dans le prolongement de ces observations en tentant de répondre à la question suivante : quelles sont les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique d'intervention ?

Pour y arriver, le premier chapitre de cette recherche met en relief la problématique en présentant d'abord les changements s'étant produits dans le marché du travail pour ensuite exposer l'évolution du rôle des c.o. au Québec. Une mise en perspective des principales limites concernant les théories et approches du développement de carrière est ensuite réalisée. Enfin, les résultats des recherches s'étant attardées aux théories et approches du développement de carrière utilisées par des professionnelles et professionnels en orientation sont présentés et conduisent à préciser la question générale de recherche.

Le second chapitre, relatif au cadre d'analyse, présente successivement les théories et approches du développement de carrière utilisées par les c.o, celles-ci se subdivisant en trois grands

courants : les théories et approches traditionnelles, post-modernes et intégratives. Les objectifs spécifiques de cette étude sont ensuite exposés.

Le troisième expose la méthodologie employée pour conduire cette recherche en précisant l'approche méthodologique, soit un devis quantitatif descriptif ainsi que l'échantillon à l'étude composé des conseillères et conseillers d'orientation. Ensuite, des détails quant à l'outil de collecte de données sont présentés, plus précisément en ce qui concerne la construction du questionnaire ainsi que les diverses sections de celui-ci. Les étapes du déroulement de la recherche sont ensuite exposées. Enfin, la description des analyses réalisées est par la suite expliquée ainsi que les considérations éthiques.

Le quatrième chapitre présente les résultats en fonction des sous-objectifs et expose l'importance des théories et des approches pour les c.o, l'utilisation et la connaissance de celles-ci pour ensuite mettre de l'avant si elles varient en fonctions de divers facteurs.

Le cinquième chapitre porte sur la discussion des résultats à la lumière de la problématique et de la recension des écrits. Ce chapitre met en relief les constats qui se dégagent des analyses descriptives et comparatives relatives à la pertinence, la connaissance et la mobilisation des théories et approches.

Ce mémoire se conclut avec les limites et forces de cette étude lumière pour ensuite exposer l'apport de cette étude au niveau scientifique ainsi que pour le domaine de l'orientation. Des pistes de recherches ultérieures sont également présentées.

PREMIER CHAPITRE. PROBLÉMATIQUE

Pour aider les individus à s’orienter, s’insérer et s’adapter au marché du travail, les c.o. « [...] par leur expertise de la relation individu-formation-travail, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de leur vie » (OCCOQ, 2015*a*, s.p.). Œuvrant avec différents acteurs de la sphère de la formation et du travail, leurs pratiques d’intervention ainsi que les théories et approches mobilisées ont évolué au cours des années pour répondre aux réalités changeantes du monde du travail. La problématique s’inscrit dans le prolongement des considérations précédentes et décrit d’abord brièvement en quoi la conception du travail s’est transformée au cours du siècle dernier. Ensuite, elle explique comment ces changements se sont traduits dans les pratiques d’intervention des c.o. pour ensuite exposer en quoi les théories et approches du développement de carrière se sont modulées afin de prendre en compte cette réalité. La problématique aborde finalement la pertinence scientifique et sociale de la présente étude et pose la question générale de recherche.

1. LES CHANGEMENTS SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL

Au cours du dernier siècle, plusieurs changements se sont produits sur les plans social, économique et technologique, transformant le marché du travail à la fois dans sa structure et dans sa main-d’œuvre (Bevan, Brinkley, Cooper et Bajorek, 2018; Blustein, 2017; Bujold et Fournier, 2008; D'Amours, Soussi et Tremblay, 2015; Paugam, 2003). Le marché du travail, offrant une certaine sécurité d’emploi et une stabilité aux individus au 20^e siècle, est ainsi passé à un marché

du travail comportant davantage d'instabilité, de précarité et de mobilité au niveau des trajectoires, des situations et des contextes de travail (Amundson, 2005; Le Boterf, 2013; Savickas, 2011). En effet, tel que l'écrit Bejaoui (2012) :

À l'instar des autres provinces canadiennes, le marché du travail québécois a connu une métamorphose durant les quatre dernières décennies. Cette période a été marquée par l'éloignement progressif de l'emploi traditionnel qui reflète l'image d'un employé d'âge moyen, au service d'un seul employeur, dans le secteur manufacturier, selon un horaire fixe et qui jouit d'une certaine sécurité. Le traditionnel, basé sur l'organisation de travail fordiste, cède graduellement la place à un modèle où les emplois dits « atypiques » ou « non traditionnels » prennent de l'ampleur (p. 17).

Les divers événements et transformations du monde du travail, notamment les innovations technologiques, la mondialisation et l'ouverture des marchés économiques et les changements culturels (Beck, 1993; Negura, 2006; Savickas, 2001; Tremblay, 2004), ont conduit à une nouvelle réalité. Dans la littérature scientifique, cette réalité est abordée par trois angles distincts, soit les emplois atypiques, la notion d'insécurité et la mobilité (Amundson, 2005).

1.1 Les emplois atypiques

Selon plusieurs auteures et auteurs, l'emploi permanent, dans un poste où la personne salariée bénéficie d'une sécurité de revenu pour toute la durée de sa carrière, n'est plus la norme (Beck, 1993; Bujold et Fournier, 2008; Herr, 2008; Inkson et Elkin, 2008; Le Boterf, 2013; Patton, 2008). Bien qu'il soit difficile d'établir sans équivoque ce qu'est un travail « normal » et

« anormal », « typique » et « atypique », « permanent » et « non permanent » (Trottier, 2005), il est toutefois possible de convenir, dans la littérature scientifique, qu'un emploi atypique en est un dont la durée est incertaine ou limitée et dont le statut est peu ou mal défini. C'est donc tout ce qui n'est pas un emploi salarié et à temps plein (Matte, Baldino et Courchesne, 1998). Ceux-ci peuvent être des emplois rotatifs, de soir, de nuit, irréguliers (Inkson et Elkin, 2008; Negura, 2006; Tremblay, 2004) ou à temps partiel, autonome, temporaire ou un cumul d'emplois (Matte, Baldino et Courchesne, 1998).

Dès le début des années 70, ces formes d'emploi dites particulières ou atypiques étaient en progression (Matte, Baldino et Courchesne, 1998; Paugam, 2003; Tremblay, 2008). Selon les données recueillies par Matte, Baldino et Courchesne (1998), entre 1976 et 1995, au Québec, le travail atypique a crû de 135 % comparativement à 6,6 % pour l'emploi salarié. D'ailleurs, 73,3 % des emplois créés depuis 1976 sont des emplois à temps partiel ou du travail autonome. L'emploi atypique a connu une progression substantielle en passant de 16,7 % en 1976 à 29,3 % en 1995. En 2013, près de 40 % des emplois étaient de nature atypique (Cloutier-Villeneuve, 2014).

Dans le même ordre d'idée, à la demande du ministère du Travail du Québec, l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail, l'Institut national de santé publique et l'Institut de la statistique et avec la collaboration de la Commission des normes du travail et du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec ont réalisé une Enquête québécoise sur les conditions de travail, d'emploi et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST) auprès de la population de 15 ans ou plus ayant un emploi rémunéré depuis au moins huit semaines, à raison d'au moins 15 heures par semaine. En ce qui a trait aux emplois atypiques, les résultats obtenus

montrent qu'une proportion de 9,8 % de la population a un horaire brisé (plage horaire entrecoupée par des périodes d'inactivité), sur appel ou un autre type d'horaire (combinaison d'horaires, horaire établi en fonction des contrats, clients ou besoin, ou d'autres types) (Vézina et al., 2011).

Les emplois atypiques font alors aujourd'hui partie intégrante de la réalité des travailleuses et des travailleurs. Bien qu'un emploi atypique n'induit pas nécessairement de la précarité ou de l'insécurité chez une travailleuse ou un travailleur (Bujold et Fournier, 2008), ceux-ci peuvent y être davantage sujet tels qu'explicités dans la section suivante.

1.2 L'insécurité et la précarité d'emploi

Plusieurs auteures et auteurs émettent l'hypothèse que les emplois non standards ou atypiques créent de l'instabilité, de la précarité et de l'insécurité chez les travailleuses et les travailleurs québécois (Bujold et Fournier, 2008; Herr, 2008; Kalleberg, 2009) puisque ceux-ci doivent travailler sans garantie et sans assurance que leur emploi sera maintenu (Arulmani, Bakshi, Flederman et Watts, 2011).

Pour mesurer l'insécurité d'emploi, l'EQCOTESST, une enquête citée précédemment, a développé un indicateur considéré « positif si un travailleur remplit l'une ou l'autre des deux conditions suivantes : être d'accord ou fortement d'accord avec l'idée que sa sécurité d'emploi est faible; avoir connu une période de chômage au cours des deux dernières années. » (Vézina et al., 2011, p. xlv). Pour ce qui est de la première condition, la question portant justement sur la perception de la sécurité d'emploi par les travailleuses et les travailleurs se lit comme suit : « Ma sécurité d'emploi est faible » (p.122). Il est ressorti des réponses à cette question de l'enquête que

près du quart (26,7 %) des travailleuses et des travailleurs québécois sont d'accord (18,1 %) ou fortement d'accord (8,6 %) avec cet énoncé. La deuxième condition, quant à elle, se rapportait au fait d'avoir vécu une période de chômage durant les deux dernières années (17 %). Les résultats obtenus à l'aide de cet indice montrent qu'une proportion élevée des répondantes et des répondants, soit 35,8 %, entrent dans la catégorie des personnes vivant de l'insécurité d'emploi. Les chercheuses et les chercheurs ont aussi établi que la perception d'insécurité serait davantage présente chez les hommes, les personnes plus âgées, celles avec un niveau de scolarité moins élevé, les personnes immigrantes, les travailleuses ou les travailleurs autonomes et les personnes qui travaillent dans d'autres systèmes que ceux publics ou parapublics. Bref, la perception de la sécurité d'emploi peut varier en fonction du sexe, de l'âge, du niveau de scolarité, du lieu de naissance ainsi que du statut d'emploi (Vézina et al., 2011).

Pour ce qui est de la précarité d'emploi, deux indicateurs ont été utilisés dans cette même enquête. D'abord, le premier indicateur concerne la précarité contractuelle. Celui-ci a été identifié afin de

Tenir compte de quatre formes de précarité contractuelle identifiées dans la littérature comme étant associées à des conditions de travail défavorables : travailler à temps partiel à titre de salarié et voulant travailler plus d'heures ; devenir travailleur autonome à la demande de l'employeur ; occuper un emploi assigné par une agence de placement ; avoir un emploi à durée déterminée (Vézina et al., 2011).

Des résultats obtenus, il ressort que 12,9 % de l'ensemble des répondantes et des répondants vivent de la précarité contractuelle (p.124). Ensuite, en combinant l'indicateur de

précarité contractuelle et l'indicateur d'insécurité d'emploi (décrit précédemment), les chercheuses et les chercheurs ont développé un indicateur de précarité d'emploi qui met en évidence le fait que 7,2 % des répondantes et des répondants vivent de la précarité d'emploi (Vézina et al., 2011). Aussi, ce taux est plus élevé chez 1) les femmes (8,3 % comparativement à 6,2 % chez les hommes), 2) les travailleuses et les travailleurs nés à l'extérieur du Canada, 3) celles et ceux ayant complété au plus un niveau de scolarité primaire ou secondaire et 4) les travailleuses et les travailleurs autonomes.

1.3 La mobilité professionnelle

Avec les changements sur le marché du travail, les individus peuvent être amenés à vivre de plus en plus de changements (désirés ou subis) et à modifier leurs trajectoires professionnelles au cours de leur carrière que ce soit le lieu, le statut ou encore, le poste occupé (Beaujolin, 2004; Godin, Laplante, Ledoux, Vultur et Tsala, 2008; Tremblay et Alberio, 2014). Les résultats de l'EQCOTESST montrent, d'ailleurs, que « près d'un travailleur sur deux occupe son emploi actuel depuis moins de cinq années et seulement une personne sur 10 a accumulé 25 années d'ancienneté ou plus dans son emploi. » (Vézina et al., 2011, p.130). Ces résultats suggèrent que la mobilité professionnelle est un phénomène assez répandu chez les travailleuses et les travailleurs québécois (Vézina et al., 2011).

Cette nouvelle réalité a permis d'introduire le concept de « *boundaryless career* » qui a été traduit par carrières nomades (Cadin, Bender et Saint-Giniez, 2000). Ce principe renvoie à l'occupation d'une séquence d'emplois caractérisée à la fois par une mobilité physique et psychologique (Arthur, 1994). Les individus pouvant composer avec ces divers parcours

occuperaient une place davantage stratégique sur le plan de l'employabilité puisqu'une personne ne peut « espérer occuper le même poste de travail durant toute sa vie professionnelle [...] » (Le Boterf, 2013, p. 22). Le Boterf (2013) illustre bien la situation en déclarant que

La mobilité ne peut plus être programmée comme autrefois par des plans de carrière relevant de la balistique. Il faut davantage inventer son chemin en marchant que de se laisser guider par une autoroute sans surprises. (p. 23)

Les résultats de l'enquête EQCOTESST illustrent que les notions d'insécurité, de précarité et de mobilité en emploi sont présentes dans la population québécoise (Vézina et al., 2011). L'enjeu n'est alors plus pour la travailleuse ou le travailleur « d'être capable de tenir un emploi, mais de s'adapter à son évolution, de le faire évoluer et éventuellement d'en changer » (Le Boterf, 2013, p. 36). Les individus sont confrontés à plusieurs défis et doivent alors prendre plus de responsabilités quant à leur carrière pour faire face aux changements et à la diversité des situations (Amundson, 2005; Herr, 2008; Inkson et Elkin, 2008; Kirouac, 2015; Le Boterf, 2013; Savickas, 2011).

Donnant naissance à une nouvelle réalité pouvant autant être positive que négative pour les travailleuses et les travailleurs, ceux-ci peuvent être davantage soumis à une plus grande compétition, à des pressions liées au rendement, à des parcours incertains et changeants, à un sentiment d'insécurité. Hall (1976) a d'ailleurs proposé le concept de « *protean career* » en opposition à la « carrière traditionnelle ». Le fondement de ce concept met de l'avant que l'individu doit aujourd'hui prendre lui-même la responsabilité de sa carrière et non l'organisation.

En somme, le marché du travail a changé durant le dernier siècle. D'un marché du travail offrant, dans bien des cas, une stabilité et une sécurité aux travailleuses et aux travailleurs, il est maintenant caractérisé par de la mouvance. Cela amène les individus à développer des habiletés et des compétences différentes de celles requises par les métiers du 20^e siècle (Le Boterf, 2013; Savickas et al., 2010). La carrière n'étant plus linéaire, l'employabilité ainsi que les ressources de chacun doivent être mobilisées pour faire face aux changements (Amundson, 2005). Par voie de conséquence, cette redéfinition du marché du travail oblige notamment à questionner dans quelle mesure les conseillères et les conseillers d'orientation ont su adapter leurs outils et leurs pratiques à ces nouvelles réalités. En effet, les c.o., en raison de leur expertise concernant à la fois l'individu, le travail et la formation sont parmi les professionnelles et les professionnels pouvant aider les individus dans le continuum de leur carrière. À cet effet, la prochaine section décrit l'évolution du rôle des c.o. au travers le développement de l'orientation professionnelle au Québec, pour ensuite présenter le champ d'exercice actuel tel que défini par l'OCCOQ.

2. LE RÔLE DES CONSEILLÈRES ET DES CONSEILLERS D'ORIENTATION

Dans leur champ d'exercice, les c.o. doivent tenir compte, entre autres, des changements relatifs au marché du travail pour aider les individus dans leur choix de travail ou de formation. Or, « la nouvelle organisation sociale du travail du début du 21^e siècle pose une série de questions et lance des défis aux spécialistes de l'accompagnement en orientation professionnelle » (Savickas et al., 2010). L'un de ces défis concerne notamment les interventions et les approches utilisées par ces professionnelles et ces professionnels qui ont évolué pour mieux répondre aux enjeux d'orientation, d'insertion ou d'adaptation des individus. Pour saisir la complexité actuelle de ce

champ d'exercice, la prochaine section dresse un aperçu des transformations qu'a subies ce domaine au Québec pour ensuite présenter le champ d'exercice actuel des c.o..

2.1 Le développement de l'orientation professionnelle au Québec

Bien que la reconnaissance officielle de la profession remonte aux années 40 (Bujold, 1983; Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPPQ, 2001), l'intérêt pour le champ de l'orientation professionnelle est apparu au Québec dans les années 20 (Mellouki et Beauchemin, 1994*a*). De 1940 à 1960, la fonction de « l'orienteur » se limite surtout à faciliter le choix vocationnel de l'individu, alors perçu comme une décision définitive, prise à un moment précis (généralement à l'adolescence) dans un contexte aux possibilités professionnelles restreintes et à un avancement dans la carrière stable et linéaire (Dorceus et Le Corff, 2014; OCCOQ, 2015*b*; OCCOPPQ, 2001). Basée sur l'utilisation de données dites objectives sur la personne et les métiers, l'orientation professionnelle était considérée selon une perspective utilitariste (ou d'appariement) où l'on cherchait à établir une relation d'adéquation entre les intérêts de l'individu, ses besoins (sur le plan professionnel) et ceux de la société (Dorceus et Le Corff, 2014; Mellouki et Beauchemin, 1994*a*). À cet effet, un des outils couramment utilisés était la psychométrie, notamment pour évaluer l'intelligence, les aptitudes et les intérêts, amenant la profession à se définir presque exclusivement par celle-ci, et ce, jusqu'aux années 1960. Durant cette période, les c.o. avaient une réputation de « testeurs » (Dorceus et Le Corff, 2014, p. 16).

À partir du milieu des années 60 et jusqu'au début de la décennie 80, la psychométrie cède le pas comme pratique dominante chez les c.o. au profit du counseling (Bujold, 1983; Delisle-

Laberge et Locas, 2004; Mellouki et Beauchemin, 1994*b*). Trois principales raisons sous-tendent ce mouvement :

D'abord, on condamne l'utilisation abusive des tests au regard de l'étiquetage systématique et hasardeux des individus. Ensuite, on met en doute la valeur prédictive des tests en lien avec la satisfaction au travail. Enfin, on critique le fait que l'approche psychométrique laisse peu de place au vécu de la personne. (Dorceus et Le Corff, 2014, p. 16)

En raison d'un désir de se centrer davantage sur l'intervention auprès de la cliente ou du client et de prendre en compte l'influence des facteurs personnels et émotionnels, l'approche psychométrique est de fait mise de côté, et ce, au profit du counseling non directif de Rogers (issu de l'approche humaniste en psychologie) (OCCOPPQ, 2001). À l'époque, la Corporation des conseillers d'orientation professionnelle du Québec (CCOPQ) percevait le counseling comme « un moyen privilégié d'établir et de maintenir une relation d'aide avec les clients » (L'Allier, Tétreau et Erpicum, 1981, p. 46). Ainsi, au cours des années 65 à 80, les interventions individuelles et de groupe ainsi que les rencontres d'information scolaire et professionnelle ont été privilégiées tandis que l'utilisation de tests psychométriques a diminué (L'Allier, Tétreau et Erpicum, 1981). Dès lors, l'orientation professionnelle n'était plus considérée uniquement comme un processus de décision rationnel, mais comme une démarche impliquant l'ensemble de la personne au moyen du counseling (OCCOPPQ, 2001).

En même temps que le counseling prend de plus en plus de place dans l'intervention, les années 70 voient également croître la popularité d'approches développementales au sein

desquelles l'accent est mis sur le processus de développement de soi et sur la capacité de l'individu à apprendre à faire des choix relatifs à sa carrière (Bujold, 1983; Mellouki et Beauchemin, 1994*b*; OCCOPPQ, 2001). Influencé par la psychologie cognitive, le développement de l'individu est analysé en fonction de sa capacité à faire face à des tâches développementales de plus en plus complexes, et ce, dans une temporalité séquentielle et relativement linéaire (OCCOPPQ, 2001).

À partir des années 80, il y a eu un retour progressif de la psychométrie en orientation professionnelle en complémentarité avec le counseling (Delisle-Laberge et Locas, 2004; Dorceus et Le Corff, 2011). La notion de carrière prend par ailleurs, peu à peu, un sens plus large alors que toutes les sphères de l'individu sont considérées comme étant interdépendantes (Dussault, 2014). En effet, « il apparaît inconcevable de pouvoir aider une personne à composer avec la réalité du travail sans tenir compte des autres dimensions de sa vie » (Dussault, 2014, p. 20). C'est durant cette période qu'il y a eu un éclatement dans le champ de l'orientation professionnelle (Mellouki et Beauchemin, 1994*b*) au niveau des secteurs de pratique possibles ainsi que de la clientèle desservie par les c.o. « Ces derniers élargissent les frontières de leur champ d'intervention et offrent leur service à une clientèle diversifiée mais bien ciblée » tout en accroissant les approches employées (Mellouki et Beauchemin, 1994*a*, p. 49). Effectivement, celles-ci ont pris en considération l'émergence de nouvelles problématiques relatives au monde du travail et de la mouvance de celui-ci (Dussault, 2014). Conséquemment, le champ d'exercice des c.o. a évolué en interdépendance avec les changements du marché du travail pour en arriver au champ d'exercice actuel.

Aujourd'hui, les c.o. œuvrent dans plusieurs milieux et utilisent diverses modalités pour répondre aux besoins d'une grande diversité de problématiques et d'enjeux (OCCOQ, 2015*b*). Le point suivant décrit le champ d'exercice actuel des c.o. en mettant l'emphasis sur le positionnement de l'expertise, les secteurs de pratique et finalement, sur les modalités d'intervention possibles

2.2 Le champ d'exercice actuel des conseillères et des conseillers d'orientation au Québec

Le champ de l'orientation professionnelle a évolué avec les années passant d'une vision davantage « adéquationniste » à une vision de plus en plus globalisante. Le champ d'exercice des c.o. s'est ainsi élargi pour mener à une plus grande diversité de pratiques d'intervention.

En 2000, l'Office des professions a entrepris divers travaux, dont la finalité était de moderniser la pratique et le champ d'exercice des professions liées tant au domaine de la santé que celui des relations humaines dans l'optique de protéger le public. En 2002, un groupe de travail ministériel, dirigé par le Dr Roch Bernier, a émis des recommandations qui portaient notamment sur la redéfinition des champs d'exercice et sur l'identification d'actes professionnels réservés pour certaines professions, soit pour les conseillères et conseillers d'orientation, les ergothérapeutes, les infirmières et infirmiers, les médecins, les psychoéducatrices et psychoéducateurs, les psychologues, les thérapeutes conjugaux et familiaux, les travailleuses sociales et travailleurs sociaux, les sexologues et les criminologues. En 2004, un comité d'experts mené par le Dr Jean-Bernard Trudeau fut mis sur pied pour donner suite aux recommandations du Dr Roch Bernier concernant 1) les champs d'exercice de ces mêmes professions, 2) les activités à réserver et à partager entre ces professionnelles et ces professionnels, 3) l'intégration de certains

groupes extérieurs au système professionnel et 4) l'encadrement de la pratique de la psychothérapie (Gouvernement du Québec, 2005).

Ainsi, en 2009, le projet de loi 21 modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines fut adopté (Assemblée nationale, 2009). Ce projet de loi est entré en vigueur en 2012, ce qui a permis dès lors d'actualiser le champ d'exercice de diverses professionnelles et divers professionnels, dont les c.o., tout en leur assignant des actes réservés (Office des professions du Québec, 2013). À partir de ce moment, le champ d'exercice des c.o. se décrit comme suit :

Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu, intervenir sur l'identité ainsi que développer et maintenir des stratégies actives d'adaptation dans le but de permettre des choix personnels et professionnels tout au long de la vie, de rétablir l'autonomie socioprofessionnelle et de réaliser des projets de carrière chez l'être humain en interaction avec son environnement. (Gouvernement du Québec, 2019, p. 20)

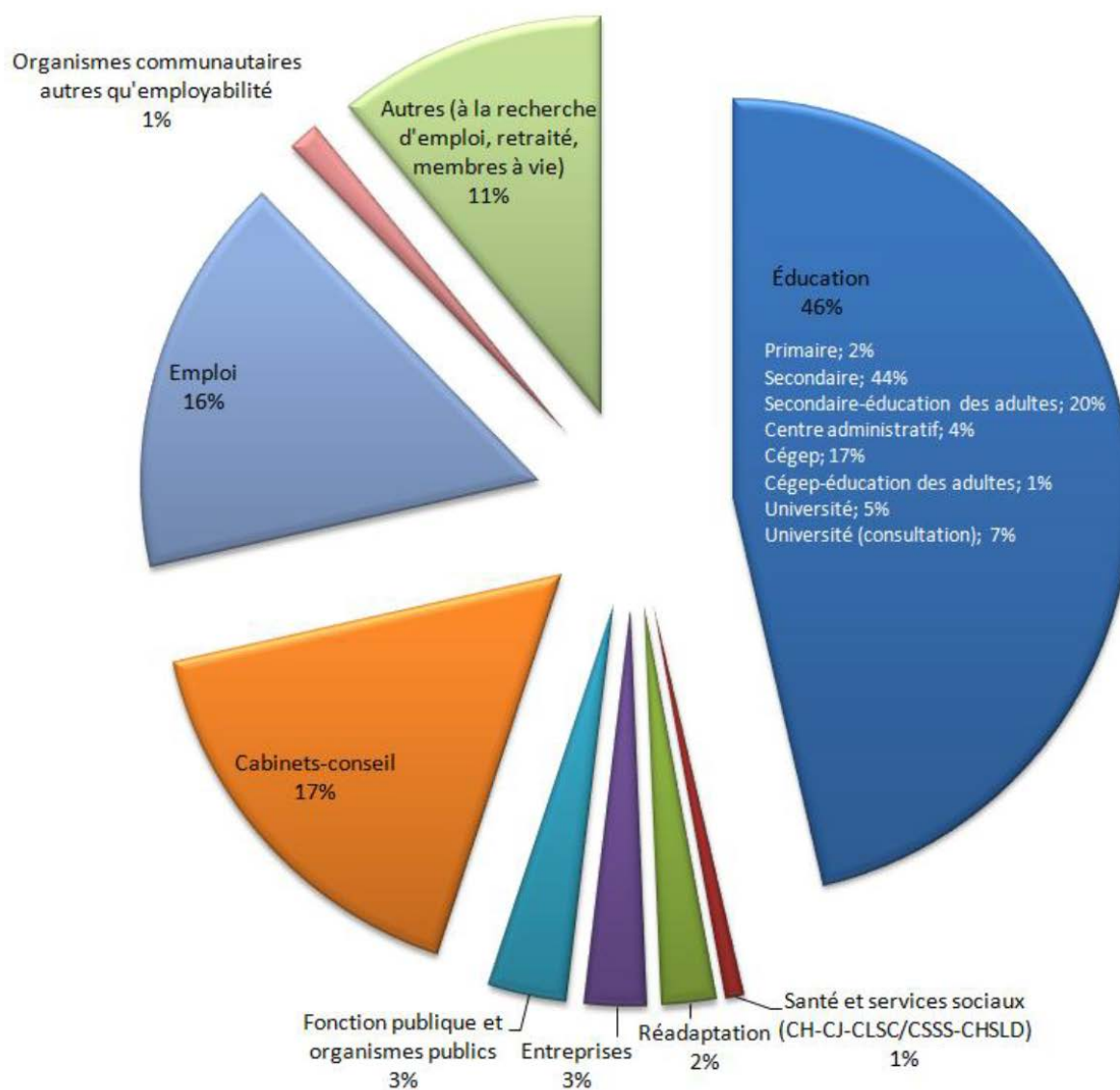
Par ce nouvel encadrement, la multiplicité des problématiques éprouvées par la clientèle des c.o. est mieux reconnue (Office des professions du Québec, 2013). De ce fait, « la pratique contemporaine implique des interventions qui peuvent survenir tout au long de la vie d'une personne afin de permettre à cette dernière de faire des choix personnels autant que professionnels et de rétablir son autonomie professionnelle. » (Office des professions du Québec, 2013, p. 24). Le champ de l'orientation professionnelle n'est alors plus seulement considéré « comme une problématique éducative, mais aussi comme une problématique de développement de la personne

qui affecte tout l'équilibre du projet de vie » (OCCOQ, 2015*b*). Pouvant être amenés à intervenir tout au long de la vie d'un individu, les c.o. peuvent travailler dans différents secteurs qui touchent une clientèle de tout âge. Dans le cadre de ce mémoire, le développement de carrière

2.2.1 Les secteurs de pratique

Les c.o. d'aujourd'hui desservent une clientèle très diversifiée et œuvrent dans des secteurs variés. En effet, « d'une clientèle presque exclusivement composée de jeunes dans les écoles, les conseillères et conseillers d'orientation ont maintenant à fournir des services à des clientèles de tout âge et de toute situation. » (OCCOPPQ, 2001, p. 9). On constate d'ailleurs qu'en 1963, ils étaient 99 % à travailler dans le secteur de l'éducation alors qu'en 1981, cette proportion avait descendu à 81 % (OCCOPPQ, 2001). En 2015, un peu plus de la moitié (56 %) des c.o. œuvrent dans ce secteur (OCCOQ 2015*c*) alors qu'en 2017, on n'en retrouve moins de la moitié (46 %).

La figure 1 dépeint à ce titre la répartition récente des c.o. dans les différents secteurs de pratique dans lesquels ils travaillent (éducation, employabilité, cabinets-conseils, entreprises, centres de réadaptation, et santé et services sociaux)



Note. Figure adaptée de l'OCCOQ, 2017.

Figure 1. Répartition des conseillères et conseillers d'orientation actifs selon le secteur de pratique.

Des c.o. actifs en 2017, 46 % exercent dans le milieu scolaire (OCCOQ, 2017). Ce secteur regroupe l'ensemble des institutions de niveau primaire, secondaire, collégial et universitaire. Les c.o. travaillent principalement avec des adolescentes ou des adolescents, des jeunes adultes et des adultes avec des problématiques scolaires (p. ex. : choix de formation et de programme, maintien et persévérance scolaire, choix de cours, etc.). Dans le secteur de l'employabilité, on dénombre 16 % des c.o.. Ceux-ci œuvrent, par exemple, dans des centres locaux d'emploi, des carrefours jeunesse-emploi ou des clubs de recherche d'emploi. Selon l'organisme en question, leur clientèle peut être composée de jeunes adultes (notamment, dans les carrefours jeunesse-emploi) ou d'adultes. Les cabinets-conseils privés ainsi que la pratique privée, quant à eux, regroupent 17 % des c.o. Leur clientèle est composée principalement d'adultes et parfois, de jeunes adultes avec une variété d'enjeux d'orientation, d'insertion ou d'adaptation professionnelle. Une proportion de 3 % des c.o. travaillent pour la fonction publique fédérale ou provinciale et ont comme mandat de participer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes publics d'aide à l'emploi, des programmes d'aide aux études, des programmes de formation professionnelle et technique ou des programmes de développement du marché du travail. Les c.o. œuvrant dans les entreprises ou organisations, 3 % de la population, font des tâches relatives à la gestion de carrière, la dotation, la formation et le perfectionnement, la transition de carrière ainsi que les programmes d'aide aux employés et leur clientèle est composée majoritairement d'adultes. Le secteur de la réadaptation est composé de 2 % des c.o. et concerne les organismes dont la mission est d'intervenir auprès d'individus en situation de réadaptation physique, psychologique ou sociale. Finalement, 1 % des c.o. œuvrent dans le secteur de la santé et des services sociaux soit dans les

centres hospitaliers, les centres locaux de services communautaires (CLSC) ou les autres institutions de santé (OCCOQ, 2017).

Grâce à ces données statistiques, il est possible de constater que les c.o. travaillent dans milieux variés, auprès d'une clientèle diversifiée aux prises avec des problématiques hétérogènes. En effet, la moitié des c.o. actifs, en 2017, exercent dans d'autres domaines que le milieu scolaire. Afin de répondre aux multiples besoins de ces clientèles, ils doivent considérer d'intervenir selon différentes modalités et à l'aide d'outils adaptés.

2.2.2 Les modalités d'intervention et les outils utilisés par les conseillères et les conseillers d'orientation

Les c.o. utilisent une pluralité de modalités d'intervention (Guichard et Huteau, 2005) pour aider les individus dans leurs enjeux d'orientation, d'insertion ou d'adaptation (Savard, 2009) telles que des interventions individuelles (ou counseling individuel), des interventions en groupe restreint (ou counseling groupal) ou des interventions en grand groupe (Guichard et Huteau, 2007a; OCCOQ, 2013). Ils peuvent aussi utiliser divers outils pour favoriser l'exploration chez les clientes et les clients : de l'information imprimée et électronique, des activités de réflexion, des tests psychométriques et autres outils d'évaluation ou encore, des outils informatiques (Guédon, Savard, Le Corff et Yergeau, 2011; Guichard et Huteau, 2005; OCCOQ, 2013; Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2004).

Pour s'assurer des savoirs et savoir-faire des c.o., un groupe de travail chapeauté par l'OCCOQ a développé un profil comportant six champs de compétences générales qui sert « tant

pour juger de la formation initiale nécessaire à l'exercice de la profession que pour vérifier [...] la manifestation de ces compétences sur le terrain » (2010, p. 2). Les six champs de compétences sont : 1) Évaluer la situation de manière rigoureuse; 2) Concevoir l'intervention en orientation; 3) Intervenir directement; 4) Exercer un rôle-conseil auprès d'autres acteurs; 5) Évaluer les impacts des interventions en orientation; 6) Gérer sa pratique de manière à en assurer la pertinence et la rigueur, conformément aux normes en vigueur. Dans ce profil, il est mentionné que les c.o. doivent, dans ces six champs de compétences et pour bien mettre en œuvre les diverses modalités d'intervention, avoir des connaissances approfondies et à jour sur :

- La psychométrie et l'évaluation;
- Le développement de la personne;
- La psychopathologie;
- Le développement vocationnel;
- L'insertion professionnelle;
- Les stratégies d'intervention individuelle et de groupe;
- Les approches et les programmes;
- Les caractéristiques des diverses clientèles;
- Les caractéristiques des organisations et de leurs ressources;
- Le counseling individuel et de groupe;
- L'animation;
- Le traitement de l'information;
- Les processus de prise de décisions;
- Les transitions de carrière;
- L'intervention auprès de clientèles difficiles;
- Les ressources informatisées.

Dans le cadre de ce mémoire, une attention particulière est portée à la fois aux connaissances et à l'utilisation des théories et approches du développement de carrière utilisées

dans les pratiques d'intervention, dont le counseling de carrière¹. Relativement aux approches du développement de carrière, le guide des compétences générales des c.o. stipule que pour évaluer la situation de façon rigoureuse et pour concevoir l'intervention en orientation, la personne c.o. doit s'appuyer, entre autres, sur des connaissances théoriques et pratiques appropriées de la relation individu-environnement-travail. Plus précisément, le premier champ de compétences, qui est d'évaluer la situation de manière rigoureuse, sollicite la capacité à analyser la situation en s'appuyant sur des connaissances théoriques et pratiques. Le deuxième champ de compétence, quant à lui, se rapporte davantage à la conception de l'intervention en basant, entre autres, sur les théories et recherche de la dynamique individu-environnement-travail (OCCOQ, 2010). L'OCCOQ (2013) précise que « les interventions du conseiller d'orientation doivent en tout temps s'appuyer sur les diverses théories qu'il connaît et qu'il utilisera comme ligne directrice, selon leur pertinence, à l'endroit des situations et des problèmes qui se présentent. » (p. 12).

Il est donc possible de constater que la pratique de l'orientation professionnelle actuelle s'est transformée et adaptée compte tenu d'un ensemble d'événements, et ce, tant sur le plan du champ d'exercice, les secteurs de pratiques que pour les pratiques d'intervention. On remarque

1. Il est important de mettre de l'avant que les théories et approches de développement de carrière s'intéressent au processus qui se déroule tout au long de la vie d'un individu et peuvent être mis en profit en counseling de carrière. Dans le cadre de ce mémoire, le développement de carrière est vu comme étant un processus continu se déroulant tout au long de la vie d'un individu, impliquant l'ensemble des rôles possibles d'un individu dans les différentes sphères de sa vie et pouvant être soumis à plusieurs changements (Arulmani, Bakshi, Flederman et Watts, 2011 ; Blustein, 2006 ; Bujold et Gingras, 2000 ; Patton, 2008). L'orientation professionnelle est ici considérée comme étant le champ général pouvant inclure (ou non), l'aspect de développement de carrière, le counseling de carrière, l'information scolaire et professionnelle, etc. (Guichard et Huteau, 2005).

également que les théories et approches utilisées par ces professionnelles et ces professionnels se sont multipliées.

3. LES THÉORIES ET APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE

Sous l'effet des transformations du marché du travail, comme on l'a déjà mentionné, les trajectoires professionnelles ne sont plus autant linéaires et prévisibles. Les c.o. doivent alors s'adapter à ces changements et à la complexité du marché du travail du 21^e siècle (Bright et Pryor, 2005; Gelatt, 1989; Guichard et Huteau, 2005; Savickas, 2008, 2011; Van Esbroeck, Tibos et Zaman, 2005). Savickas et al. (2010) énonce que

Les théories et techniques actuelles de l'orientation sont en crise, car leur postulat central de prévisibilité – se fondant sur les notions de stabilité et d'étapes des parcours professionnels – paraît non seulement discutable, mais surtout comme ayant perdu de sa pertinence. (p. 5)

Pour certains, si le champ de l'orientation professionnelle et du développement de carrière veut continuer d'être le référent scientifique dans l'accompagnement tout au long de la vie, il doit se soumettre à une révision (Savickas et Baker, 2005), et ce, en considérant les incertitudes, la complexité et la mouvance dans les parcours personnels et professionnels (Bright et Pryor, 2005; Patton, 2008; Schultheiss, 2007). Subséquemment, la pratique des c.o. devrait se centrer davantage à aider les individus à composer avec les changements rapides du marché du travail (Herr, 2008; Savickas et al., 2010; Schultheiss, 2007). À cet effet,

Même s'il est toujours important de comprendre comment les personnes choisissent leur métier et comment les parcours professionnels se développent au cours du temps, il nous faut désormais mieux comprendre comment, à travers leur travail, les individus construisent leur vie. (Savickas et al., 2010, p. 7)

Bien que certains émettent des critiques quant aux théories et approches du développement de carrière, d'autres affirment que l'on doit seulement les modifier et les adapter, sans en créer nécessairement de nouvelles.

3.1 Les critiques des théories du développement de carrière

Plusieurs auteures et auteurs ont jeté un regard critique sur les théories du développement de carrière (Ali et Brown, 2017; Blustein, 2001, 2006; Fouad, 2001; McMahon, 2014; McMahon, Waston et Patton, 2014; Patton et McMahon, 2014*a*; Savickas, 2008, 2011; Van Esbroeck, 2008). On identifie cinq principales critiques à leur endroit, la première étant relative à leur lenteur à adapter leurs postulats aux nouvelles réalités inhérentes au marché du travail et aux parcours de vie multiples (Bright et Pryor, 2005; Collin et Young, 2000; Coutinho, Dam, et Blustein, 2008; Herr, 2008; McMahon, Waston et Patton, 2004; Patton, 2008; Savickas, 2001, 2011; Savickas *et al.*, 2010; Van Esbroeck, 2008). La seconde concerne le cloisonnement des théories et des approches qui ne prennent pas en compte la diversité des groupes composant la population (Arulmani, Bakshi, Flederman et Watts, 2011; Coutinho, Dam, et Blustein, 2006; Duarte, 2017; Fielding et Bonora, 2000; Fouad, 2001; Inkson et Elkin, 2008; McMahon, 2014; McMahon, Waston et Patton, 2014; Peake et McDowall, 2012). La plupart des théories ont été développées en occident (Leung et Yuen, 2012) et ne tiendraient pas suffisamment compte de la diversité, soit

des personnes immigrantes, des personnes aux prises avec des limitations fonctionnelles sur le plan physique ou psychologique ou encore, des lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres, queers et bispirituels (LGBTQ2+). La troisième critique a trait au manque de consensus dans les termes utilisés entre les théories, termes qui sont souvent interchangeables entre eux (McMahon, 2014). Par exemple, McMahon (2014) affirme qu'il peut y avoir de la confusion entre les termes, anglais, suivants : « *career development* », « *career psychology* », « *vocational psychology* », « *career guidance* » et « *vocational guidance* ». La quatrième est reliée au manque d'articulation et d'opérationnalisation des concepts entre la recherche et la pratique (Sampson et al., 2014). Dans la pratique, la considération d'une multitude de théories plus ou moins complexes, avec leurs perspectives propres, génère souvent de la confusion chez les c.o. qui, au-delà de la difficulté de les maîtriser, ont l'impression qu'elles peuvent difficilement être intégrées harmonieusement à leurs pratiques d'intervention (Fielding et Bonora, 2000; Herr, 2008; Savickas, 2001; Van Esbroeck, 2007; Young et Domene, 2012). Certaines auteures et certains auteurs énoncent que les théories seraient davantage utilisées si les termes employés étaient simplifiés (Fouad, 2001; Herr, 1996; McMahon, 2014). Les résultats de l'étude de Brown (2002) confirment cette observation. Dans une étude réalisée auprès de c.o., il a notamment constaté que 27 % des personnes répondantes seraient plus enclines à utiliser les théories et approches dans la mesure où celles-ci seraient simplifiées et déclineraient les concepts théoriques en des applications pratiques. De plus, Patton et McMahon (2014a) précisent que la lecture seule des théories du développement de carrière par l'intervenante ou l'intervenant rend difficile son appropriation compte tenu de la difficulté à départager la pluralité des points de vue divergents qui y sont exposés. Enfin, la cinquième critique fait référence à l'isolement disciplinaire de la recherche en orientation des

autres domaines qui s'intéressent également au travail et à l'employabilité tels que la sociologie et psychologie développementale ou organisationnelle, limitant ainsi l'étendue des connaissances (Blustein, 2001; Collin et Young, 2000; Fouad, 2001; McMahon, 2004; Patton et McMahon, 2014a; Savickas, 2001).

3.2 Les réponses aux critiques des théories du développement de carrière

Face à ces critiques, certaines auteures et certains auteurs ont proposé d'élaborer une théorie convergente (Chen, 2003; Herr, 1996; Patton, 2008), c'est-à-dire de considérer l'ensemble des éléments des théories du développement de carrière (Patton, 2008). À cet effet, Patton et McMahon (2014a) utilisent l'analogie du parapluie. Lors des rencontres avec des clientes et des clients, par exemple, la personne c.o. considère et utilise plusieurs théories et approches au lieu de n'en prioriser que quelques-unes. Au Québec, Charles Bujold, auteur reconnu du développement de carrière, énonce lors d'une entrevue qu'« en ce qui concerne les théories ou les approches conceptuelles, [pour lui, il] faudrait en arriver à une théorie de la carrière qui soit plus englobante (holistique), plus contextuelle et plus sensible aux enjeux multiculturels. » (Dussault, 2014). Chen (2003) mentionne qu'au lieu d'y avoir une scission entre les approches se basant sur des faits ou des données subjectives, il serait intéressant de développer une théorie qui rassemblerait les deux visions. De ce fait, il mentionne que les éléments d'une théorie doivent être intégrés et non pas seulement converger.

D'autres, dont Savickas *et al.* (2010), proposent même d'élaborer de nouvelles théories et approches. Ces derniers stipulent que le développement de carrière doit se faire dans une

perspective d'innovation, en mettant l'accent sur la flexibilité et l'adaptabilité, et en s'éloignant de celles qui ont guidé notre compréhension de la carrière pendant des décennies.

Il s'avère, ainsi, que bien que certaines et certains énoncent des critiques ou des pistes de solutions à l'égard des théories ou approches, l'on peut cependant se questionner, avant tout, quant à savoir lesquelles sont connues et mobilisées par les c.o. La prochaine section dressera un portrait des théories et approches mises de l'avant par les c.o.

4. LES THÉORIES ET APPROCHES UTILISÉES PAR LES C.O.

Au regard de la problématique, cette section présente une recension des études décrivant les théories et approches utilisées par des professionnelles et des professionnels de l'orientation, dont les c.o. Il est à noter que la pratique de l'orientation professionnelle au Québec est réglementée, ce qui n'est pas le cas des autres provinces du Canada ou d'autres pays. En effet, dans la majorité des pays, l'orientation professionnelle est assurée par un personnel ayant une grande diversité de formations et de qualifications (OCCOPQ, 2001; OCDE, 2004). À cet effet, les diverses professionnelles et divers professionnels du domaine de l'orientation sont inclus afin d'avoir un état des connaissances qui tient compte de cette situation diversifiée. La recension des écrits est fondée sur deux sources distinctes de documentation, soit les banques de données de recherche et les écrits provenant d'acteurs.

4.1 La recension des écrits issue des banques de données de recherche

La recension des écrits, faite à l'aide de mots clés, a permis de constater que peu d'études empiriques se sont attardées aux théories et approches utilisées dans les pratiques d'intervention

des professionnelles et des professionnels en orientation professionnelle (dont les conseillères et les conseillers d'orientation).

La recension des écrits a été réalisée à partir des principales banques de données en orientation professionnelle francophones (*Cairn*, *Érudit*, *Francis*) et anglophones (*Academic Search Complete*, *Eric*, *Francis*, *Pascal* et *PsycInfo*) en insérant un filtre chronologique (2000-2017) et un autre précisant le type de document recherché, soit les articles. Deux composantes ont été considérées : les théories et approches utilisées, et la population des professionnelles et des professionnels de l'orientation. Chaque composante comprend plusieurs déclinaisons. Chacune des déclinaisons a, par la suite, été saisie dans le moteur de recherche des banques de données en séparant chacun des mots par « OR ». Finalement, les composantes une et deux ont été combinées dans une même recherche. Les mots clés et filtres utilisés sont présentés dans le tableau 1 pour la recherche documentaire en français et dans le tableau 2 pour la recherche documentaire en anglais. Enfin, en complément de la consultation des bases de données, les listes de références bibliographiques propres à chacun des articles analysés ont été parcourues afin de répertorier d'autres articles pertinents.

Tableau 1. Composantes de la stratégie de recherche documentaire (Français)

Mots clés	
Composante 1 THÉORIES	Composante 2 CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION
Théor* Approch*	Conseille* d'orientation Conseille* en information scolaire et professionnelle Conseille* en emploi
Filtres : 2000-2017; Articles	

Tableau 2. Composantes de la stratégie de recherche documentaire (Anglais)

Mots clés	
Composante 1 THÉORIES	Composante 2 CONSEILLÈRES ET CONSEILLERS D'ORIENTATION
Theor* Approach*	Vocational Guidance Counsel* Guidance Counsel* Vocational Counsel* Career counsel*
Filtres : 2000-2017; Articles	

Sur l'ensemble des résultats, à la suite des différentes combinaisons, cinq articles furent retenus. Le premier, qui constitue une des deux études de cette nature relative aux pratiques au Canada, porte à la fois sur le counseling personnel et le counseling de carrière auprès d'une variété de professionnelles et professionnels² (Gazzola et Smith, 2007). Dans cette étude, les personnes participantes étaient des membres de l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (Canadian Counseling and Psychotherapy Association). Les deux chercheurs ont fondé leur collecte de données sur une démarche quantitative à l'aide d'un questionnaire qui comportait 30 énoncés portant sur les fondements théoriques mobilisés en par les intervenants dans leur pratique d'orientation, soit les théories et approches : cognitives, comportementales, cognitivo-comportementales, éclectique/intégrationnistes, post-modernes, humanistes, systémiques, interpersonnelles, féministes et psychodynamiques. En utilisant une échelle de Likert allant de 1 à 5 (1 = jamais, 2 = rarement, 3 = parfois, 4 = fréquemment, 5 = presque toujours), les résultats

2. La recherche s'intéresse à la profession de « counselor », profession qui n'existe pas au Québec. Cette profession est répartie entre les psychologues, psychothérapeutes et c.o., notamment. De ce fait, ils se sont intéressés à des théories et approches en relation d'aide et en développement de carrière. Le counseling de carrière peut être défini comme étant « [...] une forme d'intervention psychologique et sociale qui a pour but d'aider des personnes de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, à choisir une occupation et à s'y préparer, à s'insérer dans le marché du travail et à s'y adapter, à s'y maintenir et à y progresser. » (Guédon et al., 2011, p. 13).

permettent d'établir que l'approche humaniste est celle étant le plus fréquemment utilisée (Moy. = 4,29; É.T. = 0,87). Les approches cognitivo-comportementale, éclectique/intégrationnistes, post-modernes, cognitives, systémiques, comportementales et interpersonnelles sont, pour leurs parts, employées occasionnellement alors que les approches féministes et psychodynamiques le sont que très rarement.

L'autre étude s'intéressant aux théories et approches au Canada a été réalisée en 2014 (Samson, Lauzier et Cournoyer. 2014). S'intéressant à la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle en Ontario, l'objectif principal de cette étude était d'en réaliser l'état des lieux en ce qui concerne, notamment, les tâches exécutées, les outils et instruments utilisés et les connaissances acquises. À ce sujet, « d'ailleurs, les répondants admettent que leurs connaissances en psychométrie, en counseling et au regard des théories du choix de carrière sont très limitées, pour ne pas dire inexistantes (Samson, Lauzier et Cournoyer. 2014, p. vi) ». Plus précisément, des résultats, « le niveau de maîtrise perçu des théories du développement vocationnel est de 2,15 (2 = Un peu) [...] (Samson, Lauzier et Cournoyer. 2014, p. 12). Les auteurs expliquent que « c'est un peu comme si des finissants en médecine déclaraient ne rien ou presque rien savoir en matière d'anatomie du corps humain. Car, il faut bien le dire, les connaissances en théories du développement de carrière et en matière de psychométrie sont aussi essentielles à la pratique de l'orientation scolaire que peuvent être celles en anatomie pour la pratique de la médecine » (Samson, Lauzier et Cournoyer. 2014, p. 13).

Osborn et Baggerly (2004) ont réalisé, eux, une recherche par questionnaire auprès de 1 280 conseillères et conseillers pédagogiques assumant des tâches similaires aux c.o. aux États-

Unis. Cette recherche portait notamment sur l'utilisation et préférences en termes de théories mobilisées dans leur pratique en counseling de carrière et en psychométrie. Il ressort, de leur étude, qu'approximativement les trois quarts des participantes et participants affirment utiliser les théories et approches. Les théories présentées étaient : a) la théorie de Holland, b) la théorie des rôles de la vie de Super, c) la théorie de la congruence personne-environnement, d) la théorie du traitement cognitif de l'information, e) la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et f) la théorie sociale cognitive. Des résultats, il est ressorti que ces professionnelles et ces professionnels préfèrent utiliser, par ordre d'importance, la théorie de Holland (33 %), la théorie du traitement cognitif de l'information (19 %), la théorie de la congruence personne-environnement (13 %), les rôles de la vie de Super (11 %) et la théorie sociale cognitive (2 %) tandis que 22 % ont répondu qu'ils préféreraient utiliser une autre théorie que celles présentées. De ces 22 %, 47 % n'ont indiqué aucune réponse, 37 % ont inscrit que c'était non applicable, 7 % ont écrit utiliser d'autres théories, 4 % n'avaient jamais entendu parler de ces théories et 3 % ont écrit utiliser des théories éclectiques.

Osborn et Baggerly (2004) ont obtenu des résultats similaires à l'étude de Brown (2002) qui, pour sa part, a réalisé une recherche auprès de 83 conseillères ou conseillers et psychologues pratiquant le counseling de carrière aux États-Unis. Il a constaté que 54,7 % des répondantes et des répondants ont affirmé s'appuyer sur plusieurs théories dans leur pratique. De l'ensemble, 62,5 % affirment utiliser, entre autres, la théorie de Holland et 32,8 % appliquent celle de Super. Leur recherche a néanmoins mis en relief qu'il y a 14,1 % des praticiennes et des praticiens qui n'utilisent aucune théorie.

De plus, Kidd, Killeen, Jarvis et Offer (1995) ont aussi mené une recherche portant sur l'utilisation des modèles théoriques par les c.o. au Royaume-Uni. Cette étude comportait une collecte par questionnaire (508 répondantes et répondants) ainsi que par des entretiens semi-dirigés et des discussions de groupe (57 participantes et participants). Ces chercheuses et ces chercheurs se sont intéressés à la fois aux théories et approches du counseling de carrière et aux théories du développement de carrière. Ils se sont particulièrement attardés à six aspects : 1) la méthode d'enseignement des théories, 2) la connaissance des théories, 3) la pertinence des théories pour la conduite des entretiens, 4) la connaissance des théories chez les c.o. récemment diplômés versus ceux formés il y a plus longtemps; 5) la considération des théories en fonction de l'expérience et 6) l'influence des théories sur le style des entretiens.

De cette recherche, les points relatifs à la connaissance et la pertinence des théories nous intéressent grandement. Il ressort que lorsque les théories et approches ont été suggérées, lors du questionnaire, la majorité des c.o. ont été en mesure de formuler une opinion sur celles-ci. D'ailleurs, relativement aux théories et approches en développement de carrière, 79 % trouvaient l'approche développementale tout à fait ou très intéressante, 47 % pour l'approche traits et facteurs et 61 % pour l'apprentissage social de Krumboltz. Cependant, la majorité des participantes et des participants aux discussions collectives ont mis en doute l'apport réel des théories et approches dans l'intervention, et ce, contrairement à ce que les personnes participantes ont pu manifester dans leurs réponses au questionnaire. Les auteures et auteurs (Kidd, Killeen, Jarvis et Offer, 1995) écrivent :

D'un côté, les conseillers d'orientation qui ont participé aux séances semblent penser que les théories sont vagues, abstraites, ennuyeuses et pas vraiment applicables dans la pratique. De l'autre, un grand nombre de ceux qui ont été interrogés par questionnaire considèrent de manière assez positive la pertinence de certaines théories pour la pratique [...]. (p. 26)

Les chercheuses et les chercheurs énoncent que si les c.o. n'appliquent pas une théorie en profondeur, cela ne signifie pas qu'ils n'adoptent pas dans leur pratique une approche globale relevant d'une théorie.

Ces recherches, provenant de la littérature scientifique, ont montré que les théories les plus utilisées sont celles de Holland et Super. Néanmoins, un certain nombre de répondantes et de répondants préfèrent utiliser d'autres théories que celles énumérées dans les questionnaires, alors que certains n'en utilisent aucune ou affirment ne pas disposer d'assez de connaissances pour les appliquer. Il est intéressant d'approfondir ces observations et de les mettre en relation avec des travaux issus des documents d'acteurs.

4.2 La recension des écrits dans les documents d'acteurs

Divers acteurs dans le domaine de l'orientation professionnelle ont été contactés dans le cadre du présent mémoire, par l'entremise d'un courriel, afin d'obtenir des données sur l'utilisation de théories et d'approches du développement de carrière. Les associations suivantes ont été contactées : l'OCCOQ, l'Institut canadien d'éducation et de recherche en orientation (CERIC), l'Association canadienne de counseling et de psychothérapie (ACCP), l'*American Counseling*

Association (ACA) et l'*American School Counselor Association* (ASCA). Deux rapports de l'OCCOQ (2004a, 2004b) ont pu être obtenus alors que les autres acteurs, quant à eux, n'ont pas donné suite à cette requête.

L'OCCOQ a décidé de faire l'état des pratiques des c.o. en 2004 dans une enquête par questionnaire auprès de celles et ceux qui œuvrent en milieu scolaire (OCCOPQ, 2004a). À la seule question qui concernait l'utilisation de théories du développement de carrière, les répondantes et les répondants ont indiqué qu'ils les connaissaient très bien à 32,6 %, plutôt bien, à 60,8 %, peu à 4,4 % et pas du tout à 0 % (2,2 % se sont abstenus de répondre).

Dans une enquête de même nature, l'OCCOQ (2004b) a utilisé le même questionnaire, mais cette fois-ci dans le secteur de l'employabilité et de la réadaptation. À la question concernant les théories du développement de carrière, les c.o. ont répondu qu'ils les connaissaient très bien à 28,5 %, plutôt bien à 60,4 %, peu à 9 % et pas du tout à 0 %, 2,1 % se sont abstenus de répondre, des résultats assez semblables à ce qui a été observé chez ceux et celles qui pratiquent en milieu scolaire.

Il importe de retenir de ces résultats provenant de document d'acteurs du Québec que les c.o. affirment bien connaître les théories du développement de carrière. Cela étant dit, aucune question ne s'attardait à la pertinence de celles-ci et à l'utilisation qui en est faite. En combinant ces résultats avec ceux de la documentation scientifique, il ressort que les c.o. disent connaître les théories et approches utilisées, mais que la pertinence de celles-ci, dans les pratiques d'intervention, peut être remise en question.

5. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Plusieurs auteures et auteurs œuvrant dans le domaine du développement de carrière affirment qu'il pourrait être bénéfique que les c.o. considèrent davantage, dans leur pratique, l'apport des théories et approches reflétant la réalité du marché du travail d'aujourd'hui (Blustein, 2001, 2006; Fouad, 2001; McMahon, 2014; McMahon, Waston et Patton, 2014; Patton et McMahon, 2014a; Savickas, 2008; Savickas et al., 2010; Van Esbroeck, 2008). En effet, les problématiques et les clientèles s'étant diversifiées, les c.o. gagneraient à prendre en compte ces nouvelles réalités dans la mobilisation et le choix des théories et des approches utilisées dans l'optique de mieux évaluer la situation, de mieux concevoir l'intervention et, ultimement, d'ajuster leurs interventions compte tenu de leur impact. Il est essentiel, d'ailleurs, de s'appuyer dans la pratique sur des connaissances théoriques. Dans ce sens, la présente recherche pourrait contribuer à améliorer les services d'orientation professionnelle offerts aux diverses clientèles, mais aussi à la mobilisation des théories et approches.

Bien que plusieurs auteures et auteurs proclament que les théories et approches du développement de carrière doivent se renouveler ou que les c.o. doivent davantage faire reposer leurs pratiques sur des fondements théoriques plus actualisés, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à faire l'état des théories et approches mobilisées par les c.o. au Québec. Considérant que la pratique des c.o. est différente au Québec de celle qui est faite ailleurs, en raison de la réglementation en vigueur, les quelques rares observations issues des recherches faites dans d'autres pays, voire d'autres provinces du Canada, peuvent plus difficilement s'appliquer aux interventions des c.o. du Québec. Aussi, outre que celles-ci ne s'intéressaient pas à la pratique au

Québec, il est important de mentionner qu'elles ne s'intéressent pas spécifiquement aux théories et approches en développement de carrière.

Ipso facto, ce projet tentera de répondre à la question suivante : quelles sont les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et les conseillers d'orientation du Québec dans leurs pratiques d'intervention ?

La présente recherche devrait permettre de faire progresser autant la recherche que la pratique relative au développement de carrière. Plus précisément, cette étude s'intéressera à cerner le niveau de connaissance, par les c.o., des théories et approches du développement de carrière ainsi que la pertinence perçue et le degré d'utilisation de chacune d'elles.

DEUXIÈME CHAPITRE. CADRE D'ANALYSE

Il est fréquent de constater dans la littérature une catégorisation dichotomique des théories et approches en développement de carrière³, les plus communes distinguant par exemple les théories et approches modernistes et post-modernistes, ou encore objectives et subjectives (Campbell et Ungar, 2004; Sampson, 2009; Savickas, 1995; Schultheiss 2007). Plus récemment, on peut constater l'émergence de théories et approches « intégratives » du développement de carrière, celles-ci ne mettant pas l'accent sur ce qui les distingue, mais plutôt sur ce qui les unit (Rottinghaus et Eshelman, 2015).

Originellement, la distinction entre les visions moderniste et post-moderniste provient d'un point de vue philosophique (Hansen, 2006). Le modernisme postule que le savoir et les connaissances d'un phénomène peuvent être acquis par l'observation et l'utilisation de données objectives (Erwin, 1999; Hansen, 2006). Durant le 20^e siècle, cependant, les théories post-modernistes mettent en lumière que l'humain participe à ce qu'il voit et qu'il n'est pas seulement un acteur passif (Hansen, 2006; Rigazio-Digilio, 2001). Ainsi, selon la vision post-moderniste, la réalité n'est jamais objective et est conçue à partir de perceptions (Hansen, 2006; Rigazio-Digilio, 2001; Truscott, 2010).

3. Les théories et approches du développement de carrière se concentrent sur la conceptualisation du développement professionnel de l'individu tout au long de la vie. Celles-ci ne concernent pas les approches en counseling personnel tel que la psychodynamique, l'humanisme, la thérapie cognitivo-comportementale et systémique puisque ces approches relèvent des grands courants en psychologie.

Ces deux visions philosophiques ont des implications différentes dans les pratiques d'intervention (Hansen, 2006). La perspective moderniste a pour prémisse qu'il est nécessaire d'établir des réalités et des vérités à propos de la cliente ou du client, alors que le post-modernisme postule que l'on ne peut jamais être complètement objectif ni se distancer suffisamment de ses perceptions. Ici, la vérité et la réalité sont définies davantage par une construction entre la personne observée et la personne observatrice (Hansen, 2006).

Le cadre de recherche de la présente étude se fonde sur les distinctions précédentes et présentera successivement une description⁴ des théories et approches⁵ du développement de carrière dite a) traditionnelles (qui s'appuie principalement sur des faits, donc près du modernisme), b) post-modernes (dérivées d'une idéologie constructiviste) et c) intégratives (combinant à la fois une perspective objective et subjective).

1. LES APPROCHES DITES TRADITIONNELLES

Les approches dites traditionnelles adhèrent pour la plupart à une perspective linéaire des rôles occupés par les individus au cours d'une vie (Arnold et Jackson, 1997; Peake et McDowall, 2012).

-
4. La posture adoptée est que chaque approche et théorie a sa raison d'être et apporte une contribution différente sur le développement de carrière des individus.
 5. Les termes approche, théorie, approche théorique, concept ou modèle sont souvent interchangeables dans la littérature. Nous entendons, dans le cadre de ce mémoire, qu'une théorie sert à comprendre, prédire tandis que l'approche, est un point de vue à partir duquel on étudie un problème (Bujold et Gingras, 2000). Nous parlerons d'approches traditionnelles, post-modernes et intégratives pouvant inclure diverses théories.

N'ayant pas de cadre établissant clairement quelles sont les approches traditionnelles (Patton et McMahon, 2014), celles-ci ont été sélectionnées en fonction de la taxonomie proposée par Zunker (2015) dans sa recension récente de l'ensemble des théories du développement de carrière. À cet égard, celles retenues sont : l'approche basée sur les traits et facteurs, l'approche développementale, l'approche de l'apprentissage relative au choix et au counseling de carrière et l'approche cognitive du traitement de l'information.

1.1 L'approche traits-facteurs

L'approche traits-facteurs ou approche d'appariement « [...] consiste ainsi à associer le plus adéquatement possible la personne (attitudes, compétences, habiletés, valeurs, type de personnalité) avec les particularités du travail (types d'organisation de travail, métiers ou professions, tâches.) » (Riverin-Simard et Simard, 2004, p. 10). Cette approche renvoie aux balbutiements de l'orientation professionnelle (Bujold et Gingras, 2000; Kidd, 2006), et à des auteurs tels Parsons (1909), considéré comme le père de l'orientation professionnelle (Bujold et Gingras, 2000), qui postulait qu'une simple adéquation entre les caractéristiques de la personne et celle du milieu de travail constituait le gage d'un choix professionnel réussi (Guichard et Huteau, 2007b).

Cette approche est souvent caractérisée par l'utilisation de données objectives (par exemple, les tests psychométriques) au profit d'informations subjectives (Zunker, 2015). Les énoncés suivants définissent les prémisses de l'approche traits-facteurs (Zunker, 2015) : 1) La satisfaction en emploi est un indicateur important de la productivité; L'évaluation des aptitudes, intérêts et valeurs peuvent faciliter l'adéquation entre un individu et son environnement de travail;

2) Idéalement, les besoins d'accomplissement peuvent être satisfaits dans un environnement de travail; 3) Les problématiques vécues par les clientes ou les clients sont souvent le résultat d'un manque d'adéquation entre un individu et son environnement de travail; 4) Les c.o. doivent être centrés sur le caractère unique de leur cliente ou leur client : les individus diffèrent en ce qui a trait à leurs intérêts, aptitudes, valeurs et besoins⁶.

Deux théories sont souvent associées à cette approche (Peake et McDowall, 2012). La première est la théorie de l'adaptation au travail ou théorie de la congruence personne-environnement de Dawis (1996). Cette dernière énonce que la personne et l'environnement tentent de parvenir et de maintenir une correspondance réciproque, considérée comme un état idéal (Bujold et Gingras, 2000; Guichard et Huteau, 2005). En effet, la travailleuse et le travailleur a besoin de renforçateurs (éléments de l'environnement qui sont susceptibles de satisfaire ses besoins) tout comme l'environnement a des besoins à satisfaire (Dawis, 1996). Chacune des parties tente de satisfaire l'autre : « toutefois, il est inévitable que des déséquilibres se produisent à cause de changements soit dans les compétences et les besoins de l'individu, soit dans les exigences de l'environnement ou les renforçateurs qu'il offre » (Bujold et Gingras, 2000, p. 307). Il peut s'en suivre, alors, de l'insatisfaction soit de la travailleuse ou du travailleur ou encore de l'environnement.

6. Traduction libre de : « *Job satisfaction is a significant variable in determining productivity and career tenure; Measured abilities, interests, and values can facilitate the individual's match to a work environment; Ideally, achievement needs can be satisfied in one's work environment; Client problems are often the result of lack of fit between an individual and her or his work environment; Counselors are to focus on the individuality of their clients; individuals differ in their abilities, needs, values, and interests* » (p. 80).

La seconde est la théorie de Holland (1959) qui postule que la personnalité de chaque individu ainsi que les environnements de travail peuvent être classifiés « en fonction de leur degré de ressemblance avec les six types de personnalité suivants : réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant et conventionnel » (Bujold et Gingras, 2000, p. 31). Les individus recherchent alors des environnements en congruence à leur type de personnalité et les environnements, de leur côté, attirent des individus qui leur correspondent (Bujold et Gingras, 2000). Bien que la théorie de Holland soit souvent liée à une vision d'adéquation de l'individu à son milieu, Zunker (2015) mentionne qu'il est possible d'utiliser et d'intégrer la typologie de Holland au travers d'autres approches. Ainsi, malgré qu'elle soit controversée (Zunker, 2015) en raison du fait qu'elle ne tiendrait pas suffisamment compte de la complexité des facteurs auxquels font face les individus (Bujold et Gingras, 2000), elle n'est plus la simple congruence entre l'individu et son milieu.

1.2 L'approche développementale

Cette approche met l'accent sur les stades et les tâches développementales qui jalonnent le processus du développement de carrière (Bujold et Gingras, 2000; Van Esbroeck, Tibos et Zaman, 2005; Zunker, 2015). Le développement de carrière de l'individu se déploie donc tout au long de la vie (stades de développement) (Kidd, 2006) et confronte la personne à répondre à des exigences de plus en plus complexes sur le plan vocationnel (tâches développementales).

Bien qu'il soit possible de dénombrer plusieurs théoriciennes et théoriciens adhérant à cette approche, le plus reconnu pour sa contribution théorique et ses nombreux travaux de recherche demeure sans contredit Donald E. Super (Guichard et Huteau, 2005).

Lors de l'élaboration de sa théorie, Super (1990) s'interroge sur les facteurs, les étapes et sur le processus du développement des parcours professionnels, et ce, tout au long de la vie (Savickas et al., 2010). Il s'intéresse, d'abord, à la maturité vocationnelle et plus tard, aux rôles de vie des individus. En effet, pour Super, le développement de carrière « se situe dans le contexte du développement de toute la personne et [...] le rôle joué au travail, malgré l'importance qu'il lui attache, ne constitue que l'un des nombreux rôles offerts à la personne dans un monde de plus en plus diversifié » (Bujold et Gingras, 2000, p. 98). Zunker (2015) expose huit propositions caractéristiques de la contribution de Super : 1) Le développement de carrière est un processus continu; les individus évoluent à travers des stades développementaux au fur et à mesure qu'ils s'adaptent à de nouveaux rôles; 2) Il y a cinq stades de la vie vocationnelle, soit la croissance, l'exploration, l'établissement, le maintien et le désengagement. Chaque stade comporte des tâches développementales spécifiques. La *croissance* réfère à l'enfant de 4 à 13 ans qui s'identifie à diverses personnes dans son milieu familial et social. L'enfant doit se préoccuper de l'avenir, doit acquérir davantage de maîtrise sur sa vie, doit se motiver pour réussir à l'école et au travail et doit acquérir des habitudes et des attitudes positives à l'égard du travail (Bujold et Gingras, 2000). Le stade de l'*exploration* se déroule de 14 à 24 ans et tel que son nom l'indique concerne l'exploration vocationnelle des individus. Les tâches développementales correspondantes concernent la cristallisation d'un choix vocationnel (avoir une idée du domaine), la spécification (être en mesure de déterminer quelle profession ou formation) et la réalisation (le passage à l'action). Le stade de l'*établissement* se situe entre 25 et 44 ans. L'individu tente de s'insérer et de se maintenir dans le domaine trouvé. L'on parle alors, pour les tâches développementales, de la stabilisation dans une profession, de la consolidation du statut et de l'avancement professionnel. Puis, de 45 à 64 ans,

l'on parle de *maintien*. Ici, la préoccupation majeure de l'individu au cours de cette période est de maintenir sa position sur le marché du travail (Bujold et Gingras, 2000). Le dernier stade débute vers l'âge de 65 ans à laquelle l'individu commence le stade du *désengagement* et ainsi, de la retraite; 3) La maturité vocationnelle est nécessaire pour faire un choix de carrière éclairé; 4) Les conseillères et les conseillers d'orientation se centrent sur les tâches développementales afin de guider leurs interventions; 5) Les besoins de chaque individu sont les éléments les plus importants à considérer dans l'établissement de lignes directrices afin de guider leurs objectifs; 6) Les clientes et les clients doivent être prêts à se projeter dans un contexte de travail; un concept de soi adapté est essentiel; 7) Toutes les préoccupations des adultes sont importantes; ce qui est vécu dans un rôle affecte les autres rôles de vie; 8) Les clientes et les clients ne devraient pas limiter leurs options de carrière; la connaissance de soi et la découverte de différents parcours vocationnels compatibles sont essentielles⁷.

Ainsi, dans l'approche développementale, le développement de carrière est vu comme étant un processus tout au long de la vie, qui comporte des stades et des tâches développementales de

7. Traduction libre de : « *Career development is a lifelong process; individuals change during developmental stages as they adapt to changing life roles; There are five life stages — growth, exploration, establishment, maintenance, and disengagement. Each stage has a series of developmental tasks; Readiness (career maturity) is essential for optimal career decision making; Counselors focus on developmental tasks as key points for appropriate interventions; Unique individual needs are most important as guidelines for establishing counseling goals; Clients must be prepared to project self into the work world; a realistic self-concept is essential; The importance of adult concerns is highlighted; what happens in one life role affects other life roles; Clients are to not to restrict career alternatives; self-knowledge and exposure to compatible alternative career paths are essential* » (p. 89).

complexité croissante. Le rôle du c.o. est alors d'accompagner la cliente ou le client et de l'aider à évoluer dans ses stades.

1.3 L'approche de l'apprentissage relative au choix de carrière

Selon cette approche, le choix de carrière d'un individu est réalisé en fonction des influences, des expériences et des apprentissages qu'il réalise tout au long de la vie (Zunker, 2015). Les notions d'apprentissage et d'expérimentation occupent une place prédominante dans cette approche. L'individu peut être influencé autant par des facteurs génétiques ou environnementaux que par des expériences d'apprentissage ou par des compétences relatives aux tâches (Bujold et Gingras, 2000). De ces interactions, l'individu peut faire des généralisations à propos de soi (évaluations de la personne concernant ses compétences, attitudes, intérêts et valeurs) et de l'environnement (servant à prédire ce qui peut arriver dans des environnements autres que dans celui dans lequel la personne se trouve).

Le rôle du c.o. est vu comme un mentor (Zunker, 2015) et son rôle principal consiste à favoriser et encourager la cliente ou le client à s'engager dans des situations d'apprentissage en ce qui concerne ses intérêts, ses habiletés, ses valeurs et ses autres caractéristiques personnelles.

Zunker (2015) résume l'approche de Mitchell et Krumboltz (1996) à l'aide de quatre énoncés : 1) Les instruments d'évaluation sont utilisés pour favoriser de nouveaux apprentissages en identifiant les compétences à développer, en cultivant de nouveaux intérêts et en développant des compétences interpersonnelles; 2) Les interventions éducatives devraient être favorisées pour promouvoir des opportunités d'apprentissages sur soi dans l'optique de satisfaire aux exigences

de la carrière, aux demandes dans le milieu de travail, aux aptitudes au travail, au développement de croyances et de valeurs; 3) Les critères de succès devraient être établis en fonction des apprentissages des individus et non en fonction de si l'individu a fait un choix par rapport à sa carrière; 4) Les c.o. devraient intégrer le counseling de carrière et le counseling personnel; les apprentissages devraient s'attarder à des enjeux à la fois personnels et professionnels⁸.

1.4 L'approche cognitive du traitement de l'information

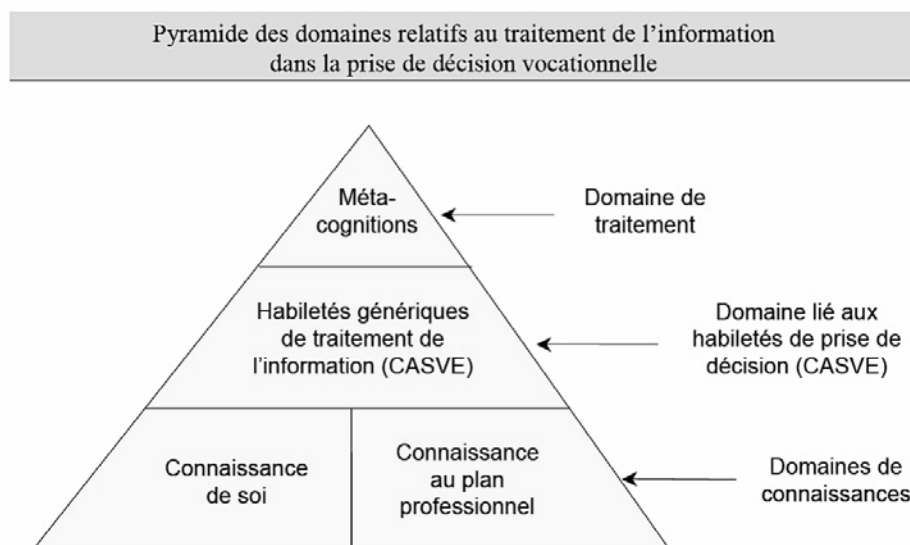
Peterson, Sampson, Reardon et Lenz (1996) ont développé une approche cognitive du traitement de l'information dans l'optique de favoriser la prise de décision et la résolution de problème (Bujold et Gingras, 2000). Principalement reconnue pour son cycle d'habiletés décisionnelles (CASVE), les fondements de leur théorie, concernant le processus de décision, s'appuient sur la connaissance de soi de même que sur la connaissance des professions et des programmes de formation (Bujold et Gingras, 2000). Les quatre postulats suivants font la synthèse des éléments de cette approche : 1) Le choix de carrière devrait être examiné sous l'angle d'un problème à résoudre; 2) Le traitement cognitif de l'information est un concept clé dans

8. Traduction libre de : « *Assessment instruments are used to stimulate new learning by identifying needed new skills, cultivating new interests, and developing interpersonal competencies; Education interventions should be increased to provide more opportunities of learning about one's abilities to meet career demands, the demands of the workplace, changing work habits, changing beliefs, and values; Success criteria should be based on learning outcomes and not solely on whether a client has made a career decision-the focus is on new behaviors, attempts to learn, and revised thoughts; Counselors should integrate career and personal counseling :learning should focus on personal as well as career issues* » (Krumboltz, 1996 dans Zunker, 2015, p. 97)

l'exploration de carrière; 3) La connaissance de soi et des professions sont des éléments essentiels dans un processus de choix de carrière; 4) Le traitement cognitif de l'information sur la carrière est un événement d'apprentissage; ainsi, des programmes d'apprentissage individuels fournissent une séquence d'activités qui sont planifiées conjointement par la personne c.o. et la cliente ou le client (Zunker, 2015)⁹.

Avec l'appui de connaissances sur soi et du monde du travail, il est possible d'entamer le CASVE composé de la communication, de l'analyse, de la synthèse, de l'évaluation et de l'exécution (figure 2). Par exemple, une élève du secondaire sait qu'elle aime aider les autres (connaissance de soi) et que les programmes qui l'intéressent se déroulent à l'université (connaissance du marché du travail et de la formation). Elle possède deux éléments du bas de la pyramide. Dans sa réflexion, celle-ci en parle à son entourage, à ses enseignantes ou ses enseignants et à la conseillère d'orientation (communication). Elle obtient d'autres informations et données qu'elle analyse pour ensuite faire une synthèse (analyse et synthèse). Elle évalue ensuite les programmes lui permettant d'accéder à l'université au Cégep (évaluation) et décide de s'inscrire (exécution).

9. Traduction libre : « *Career choice should be approached as a problem-solving activity. Information processing is a key skill in career exploration. Self-knowledge and occupational knowledge are essential elements in the career choice process. Career information processing is a learning event; thus individual learning plans provide a sequence of activities that are jointly planned by counselor and client.* » (p. 104).



Note. Figure tirée de Gingras (s.d.), p.16.

Figure 2. La pyramide des domaines relatifs au traitement de l'information dans la prise de décision vocationnelle.

En somme, Zunker (2015) affirme que l'approche traits-facteurs, l'approche développementale, l'approche de l'apprentissage relatif au choix et au counseling de carrière ainsi que l'approche du traitement cognitif de l'information, peuvent servir de fondements pour développer de nouvelles théories et approches. Or, peu d'approches et de théories post-modernes s'appuient sur des composantes d'approches traditionnelles. Les approches post-modernes sont décrites dans le prochain point.

2. LES APPROCHES DITES POST-MODERNES

Il n'existe pas, dans la documentation, de balises claires permettant de définir quelles sont les approches dites post-modernes. Pour établir celles retenues, les tables de matières de quinze revues scientifiques de janvier 2005 à mars 2017 ont été parcourues en établissant des critères de sélection pour les revues en anglais et d'autres, pour les revues en français. Les revues consultées sont : 1) The Australian Journal of Career Development; 2) The British Journal of Guidance et Counselling; 3) The Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie; 4) Carriérologie; 5) The International Journal for Educational and Vocational Guidance; 6) The International Journal for the Advancement of Counselling; 7) The Journal of Career Assessment; 8) The Journal of Counseling and Development; 9) The Journal of Counseling Psychology; 10) The Journal of Employment Counseling; 11) L'orientation scolaire et professionnelle; 12) The Career Development Quarterly; 13) The Counseling Psychologist; 14) The School Counsellor; 15) The Personnel and Guidance Journal; 16) Journal of Vocational Behavior.

Pour les revues en français, les articles ont été sélectionnés à partir des titres comportant les mots clés suivants :

Tableau 3. Mots clés en français

Mots clés		
Composante 1	Composante 2	Composante 3
Counseling de carrière Développement de carrière Orientation	Constructivis* Modernis* Post-modernis* Social constructionis*	Développement Nouvelles approches Nouvelles théories

Pour les revues en anglais, les articles ont été sélectionnés à partir des titres comportant les mots clés suivants :

Tableau 4. Mots clés en anglais

Mots clés		
Composante 1	Composante 2	Composante 3
Career developpment Vocationnal guidance Career counseling Vocationnal psychology	Constructivis* Modernis* Post-modernis* Social constructionis*	Development New trends New approaches

Dans l'ensemble, 583 tables des matières ont été consultées. En complément, les références bibliographiques de chacun des articles ont été parcourues afin d'élargir l'exploration. Ensuite, les approches retenues furent bonifiées par la lecture de plusieurs Handbook (Handbook of Career Development : International Perspectives (Arulmani, Bakshi, Leong et Watts, 2014); International Handbook of Career Guidance (Athanasou et Van Esbroeck, 2008); Handbook of vocational psychology (Walsh, Savickas, et Hartung, 2005); APA Handbook of career intervention : Volume 2, Applications (Hartung, Savickas, et Walsh, 2015). Les principales approches retenues sont les approches constructivistes (l'approche narrative et de la construction de carrière), la théorie de l'action, la théorie des systèmes, la théorie du chaos et la théorie de l'happenstance (par hasard).

2.1 Les approches constructivistes

La carrière, d'un point de vue constructiviste, est vue comme étant une expérience subjective, propre à chacun (Amundson, 2005). Pour les professionnelles et les professionnels adoptant les principes de cette approche, l'individu est le constructeur de sa vie, de ses événements

et de ses relations (Amundson, 2005; Patton, 2008). L'individu est vu comme étant un système ouvert, en interaction constante, recherchant de la stabilité dans l'instabilité (Hartung, Wash et Savickas, 2013; Patton, 2008).

2.1.1 L'approche narrative (ou thérapie narrative ou récit de vie)

L'approche narrative s'intéresse à la façon dont les clientes et les clients s'expliquent et se racontent leur propre histoire (Combs et Freedman, 2012; Mori et Rouan, 2011) : « L'important n'est pas de résoudre le problème mais d'identifier ou de modifier les histoires qui maintiennent le problème et de construire de nouvelles histoires qui créent de nouvelles possibilités de vie » (Mori et Rouan, 2011, p. 57). L'objectif est donc d'amener l'individu à développer et acquérir une meilleure connaissance de son histoire personnelle et professionnelle dans l'optique de transférer les apprentissages à des situations futures (Murdock, Duan et Nilsson, 2012). Pour cela, une des méthodes utilisées se nomme les « conversations d'externalisation » avec lesquelles la cliente ou le client prend une distance et déconstruit son problème. Celles-ci se découpent en trois étapes : 1) Nommer le problème et donc, raconter l'histoire; 2) Déconstruire la situation à l'aide de questions; 3) Reconstruire l'histoire.

L'approche narrative a été appliquée au counseling de carrière par Cochran (1997). Pour cet auteur, l'ensemble des décisions relatives à la carrière ne peut être compris par les théories, mais davantage par comment la personne s'explique et se raconte son histoire. Cochran (1997) explique qu'il y a 7 épisodes (et non, étapes) en counseling de carrière : 1) Élaboration de la problématique relative à la carrière; 2) Composition d'une histoire de vie; 3) Établissement d'une

narration future; 4) Construction d'une réalité; 5) Changement d'une structure de vie; 6) Adoption d'un rôle; 7) Cristallisation d'une décision¹⁰ (Cochran, 1997).

D'ailleurs, pour celui-ci, il est important d'être un agent vis-à-vis de sa carrière et non d'être inactif. À cet effet, pour Cochran (1997), la personne c.o. doit non seulement aider la cliente ou le client à prendre une décision immédiate, mais aussi tenir en compte de sa capacité à prendre des décisions futures.

2.1.2 *La théorie de la construction de carrière (Life designing ou Construire sa vie)*

La théorie de la construction de carrière, officiellement développée par Savickas en 2009 (Savickas et al., 2010), a pour prémisse que les individus construisent leur vie à travers la signification et le sens qu'ils attribuent à leurs différentes expériences personnelles et professionnelles. Issue d'une approche constructiviste, les fondements sont similaires à l'approche narrative de Cochran (1997) en accordant une attention particulière aux narrations et aux récits que les individus émettent.

Cela dit, bien que l'objectif ultime soit d'aider les individus à apporter des changements dans leur vie professionnelle en tenant compte des dimensions rationnelle, émotionnelle, relationnelle ainsi que d'autres éléments provenant de la société (Maree et Twigge, 2015), l'accompagnement dans la construction de sa vie ne porte pas seulement sur cet aspect. Il

¹⁰ Traduction libre de: « *Elaborating a Career Problem, Composing a Life History, Founding a Future Narrative, Constructing Reality, Changing a Life Structure, Enacting a Role, and Crystallizing a Decision* » (p. 42).

comprend aussi la construction de soi dans l'ensemble des rôles et des sphères de vie d'un individu. Elle vise, plus spécifiquement, un accompagnement holistique préventif plutôt que curatif, tout au long de la vie, qui tient compte du contexte ainsi que des sphères de vie (Savickas et al., 2010).

Plus précisément, l'approche vise à aider tout individu à : 1) Accroître son adaptabilité professionnelle (c'est-à-dire, aider les individus à développer leur capacité à faire face au changement et à la mouvance du marché du travail); 2) Prendre conscience de la narrativité de son histoire professionnelle; 3) Entreprendre des activités ou prendre conscience de celles existantes permettant aux individus de découvrir les capacités ou les intérêts qu'ils préfèrent actualiser; 4) Identifier les intentions derrière les actions entreprises, c'est-à-dire le sens, plutôt que de seulement considérer l'action en elle-même (Savickas et al., 2010).

Selon Savickas et al. (2010), l'application de la théorie de la construction de carrière se fait en six étapes : 1) D'abord, la situation problématique est définie. La personne c.o. encourage la cliente ou le client à décrire sa situation problématique ainsi que l'histoire de celle-ci tout en l'invitant à réfléchir sur les thèmes, les éléments de contexte et le sens qu'elle ou qu'il se fait du récit; 2) Ensuite, les formes identitaires subjectives de la cliente ou du client sont explorées (« Une forme identitaire subjective désigne la manière dont un individu donné se représente lui-même dans un contexte particulier et se rapporte aux autres et aux objets dans ce contexte » p. 44); 3). À la suite de quoi, l'on tente d'ouvrir les perspectives. En effet, « le seul fait de raconter ces récits transforme l'implicite en explicite en le rendant plus objectif et plus clair ». Cela permet à l'individu de prendre du recul vis-à-vis de son récit (et donc, sa situation problématique) tout en lui permettant de l'analyser; 4) Puis, ayant pris une distance, l'individu, avec l'aide de la c.o. ou

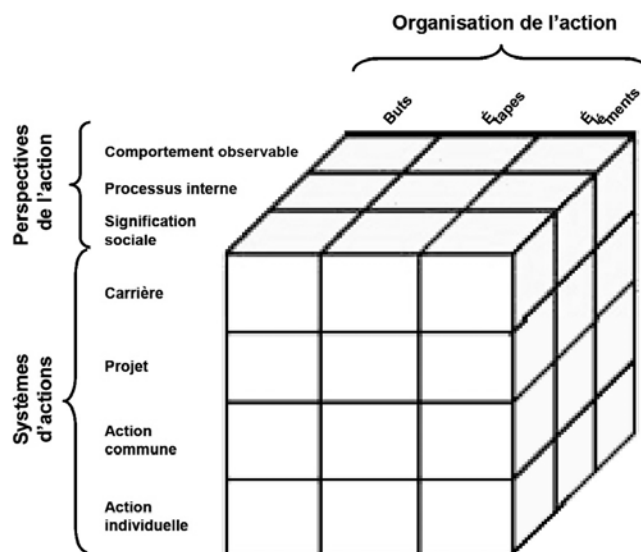
du c.o., situe le problème dans cette nouvelle histoire; 5) Au cours de la cinquième étape, la cliente ou le client sélectionne des activités lui permettant de mettre cette identité à l'épreuve et de la réaliser. Il lui faut s'engager dans des activités en rapport avec le soi possible dont il a fait le récit; 6) Enfin, la dernière étape est de réaliser un suivi à court et à long terme.

2.2 La théorie de l'action en contexte

La théorie de l'action en contexte de Young, Valach et Collin (1996), qui postule que les individus construisent leur vie à travers l'action (Young et Domene, 2012), est une théorie prônant l'autonomie et l'autoorganisation (Amundson, 2005). Les comportements et les actions de soi et des autres sont vus comme étant intentionnels et tous orientés vers un but (Young et Valach, 2006; Young, Valach, et Collin, 1996). Cette théorie est composée de trois principes : 1) Chaque comportement de chaque individu est orienté vers un but et est intentionnel et peut être référé au titre d'action; 2) La plupart de ces actions sont coconstruites avec d'autres, que ceux-ci soient présents physiquement ou non; 3) Cette théorie s'inscrit dans une dimension temporelle explicite où les actions se réalisent à relativement court terme (Young et Popadiuk, 2012).

Plus précisément, la théorie de l'action en contexte met trois composantes en relation, soit les perspectives de l'action, les systèmes d'action et les niveaux d'organisation des actions qui sont illustrées à la figure 3.

Principaux aspects de la théorie de l'action



Note. Figure tirée de Gingras (s.d.), p.23.

Figure 3. La théorie de l'action en contexte

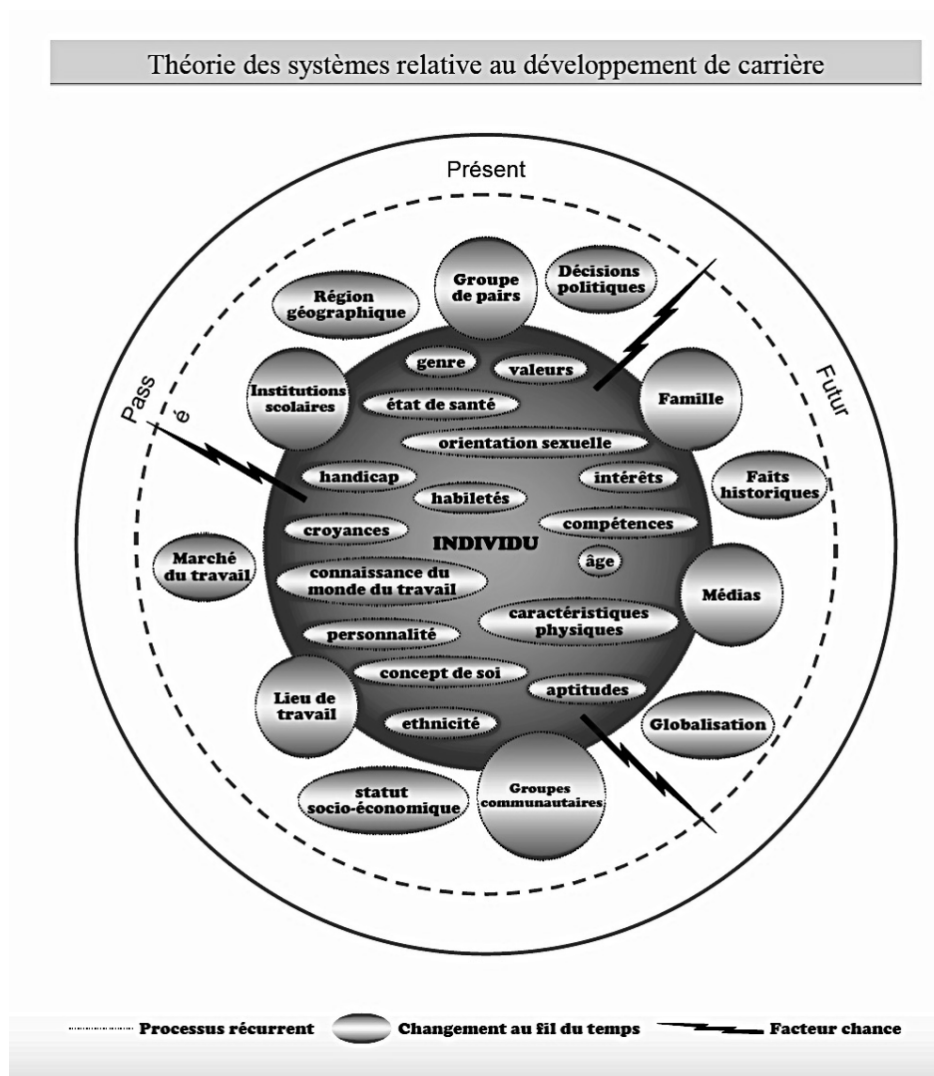
Les niveaux d'organisation représentent le fait que chaque action est organisée en fonction d'éléments spécifiques, d'étapes fonctionnelles contribuant à l'atteinte d'un but et d'objectifs. Qu'elle soit une action individuelle (un comportement intentionnel), une action conjointe (comportement intentionnel qui est guidé par une visée commune), un projet (constitué de plusieurs actions survenant sur une période à moyen terme avec un but commun) ou une carrière (c'est à dire des projets sur une longue période de temps et occupant une place significative), l'action peut être analysée sous l'angle des conduites manifestes (les manifestations et les comportements), de la signification sociale (comment elle est comprise par autrui) et des processus internes (c'est-à-dire les cognitions et les émotions qui ont guidé l'action) (Broonen, 2010; Young

et Valach, 2006). Ainsi, la carrière est constituée autant d'actions individuelles que d'actions collectives et de projets.

2.3 La théorie des systèmes

Cette théorie, élaborée par Patton et McMahon (1999), considère que l'individu est en relation interdépendante et constante avec son environnement. Elle met en relation deux composantes principales soit le contenu et le processus. Le contenu réfère aux variables de l'individu et du contexte qui ont une influence sur le développement de carrière tandis que le processus réfère à la récurrence de la relation de l'individu, du contexte, mais également, entre l'individu et le contexte.

Illustrée à la figure 4, cette théorie représente, dans le cercle gris foncé, un individu avec une variété de caractéristiques personnelles tels que le genre, les valeurs, les habiletés, les croyances, les intérêts, l'âge, etc. L'individu et ses caractéristiques personnelles sont entourés des caractéristiques du contexte, c'est-à-dire l'influence de la famille ou des pairs, la globalisation, le marché du travail, le statut socio-économique, etc. (Patton et McMahon, 2014*b*). L'ensemble de ces variables, individuelles et contextuelles, peut être affecté par le facteur de la chance. Celui-ci est défini comme étant un aspect perturbateur pouvant être autant positif que négatif et est représenté, sur la figure, par des éclairs. Cette relation est interdépendante, dynamique, changeante et complexe, tout en pouvant être affectée par le facteur « chance » (Amundson, 2005; Patton et McMahon, 2014*b*; Young et Popadiuk, 2012). Cette relation est récurrente et se déroule dans le passé, le présent et le futur.



Note. Figure tirée de Gingras (s.d.), p.28.

Figure 4. La théorie des systèmes relative au développement de carrière.

Cette théorie comporte plusieurs facteurs et donne un aperçu du contexte de vie de la personne et de sa carrière : son fonctionnement psychologique, ses relations interpersonnelles (p. ex., famille, employeur et collègues), les structures et systèmes présents (p. ex., l'école secondaire,

le lieu de travail, etc.) et les influences de la société (p. ex., les lois, les normes sociales et les croyances) (Patton et McMahon, 2014*b*; Young et Popadiuk, 2012).

2.4 La théorie du chaos en counseling de carrière

La théorie du chaos, originaire des mathématiques, fut associée au développement de carrière par Pryor et Bright (2006) et inclut, notamment, les notions de changement et de complexité (Pryor et Bright, 2003). La carrière est vue comme étant influencée par des événements inattendus et ne pouvant donc pas être planifiée. Bright (2013) utilise la métaphore de la météo pour illustrer ce postulat. Il explique qu'à l'instar de la météo, il peut être possible de prédire ce qui se passera à court terme (demain ou le jour suivant), mais plus les jours passent, qu'ils deviennent des semaines, des mois, des années, plus il devient difficile de faire une quelconque prévision (Bright, 2013). D'ailleurs, une étude réalisée, par Bright, Pryor et Harpham en 2005 auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires, a montré que 69,1 % de l'échantillon a été influencé par des facteurs du hasard dans son choix de carrière.

De ce fait, les événements qui se produisent ne sont qu'une possibilité parmi d'autres (Pryor, Amundson et Bright, 2008); l'individu évoluant dans des systèmes qui sont imprévisibles et non linéaires. Un événement anodin peut avoir un impact important alors qu'un événement considéré comme étant important peut avoir un petit impact (Pryor et Bright, 2003). Un événement anodin pourrait être, par exemple, la rencontre fortuite d'un individu qui inciterait la personne à s'inscrire dans un programme de formation donné. Alors qu'un événement planifié, de valeur plus significative, pourrait être de planifier d'aller aux portes ouvertes d'un établissement scolaire et que cela n'ait finalement aucun impact dans la décision.

Pryor et Bright (2006) présentent les principes de base de cette théorie, qui sont : 1) L'ordre et le hasard sont des aspects de l'expérience humaine qui doivent être reconnus et acceptés; 2) Les systèmes ont tendance à s'autoorganiser dans l'ordre, alors qu'en raison de leur complexité, ils sont davantage sujets à des résultats imprévus; 3) Les humains ont la capacité lorsqu'ils composent avec la chance de reconnaître la possibilité de l'inattendu, de créer des opportunités, d'encourager la sérendipité et de tirer avantage des résultats imprévus; 4) La complexité de l'expérience humaine favorise l'imprévisibilité; 5) Cette complexité réduit à la fois la connaissance des résultats par l'humain et son contrôle sur les résultats; 6) L'imprévisibilité peut conduire à la transformation complète d'un système¹¹.

2.5 La théorie de l'happenstance¹²

Selon cette théorie, développée par Krumboltz (2009), la carrière ne pourrait être établie ni prédite puisqu'elle est la succession d'événements planifiés et non planifiés débutant à la naissance (Krumboltz, 2009). Ces dits événements ne sont pas uniquement en lien avec la carrière et peuvent se rapporter à de multiples facettes.

11. Traduction libre de : « 1. Order and randomness are aspects of human experience that need to be acknowledged and accepted. 2. Systems have a tendency to self-organize into order while, because of their complexity, becoming susceptible to unplanned outcomes. 3. Humans have the capacity when dealing with chance to (a) recognize the unexpected possibility, (b) create opportunities, (c) encourage serendipity, and (d) take advantage of the unplanned outcome. 4. The complexity of human experience introduces unpredictability. 5. This complexity reduces both human knowledge of outcomes and one's control over such outcomes. 6. Unpredictability can result in the total transformation of a system (i.e., a "phase shift"). » (p. 2 et 3)

12. Le terme original en anglais fut conservé puisqu'il n'existe pas de traduction officielle en français.

Les prémisses de cette théorie sont les suivantes : 1) La visée du counseling de carrière est d'aider les individus à apprendre à entreprendre des actions dans l'optique d'atteindre une carrière et une vie personnelle plus satisfaisantes – et non à faire un seul choix de carrière; 2) Les instruments d'évaluation devraient être utilisés pour stimuler l'apprentissage, et non pour appareiller des caractéristiques individuelles à des professions; 3) Les clientes et les clients apprennent à s'engager dans des actions exploratoires pour susciter des événements positifs imprévus; 4) Le succès du counseling de carrière est établi en fonction de ce que la cliente ou le client accomplit dans le monde réel, à l'extérieur des rencontres (Krumboltz, 2009)¹³.

3. LES APPROCHES INTÉGRATIVES

Les approches intégratives, quant à elles, mettent en relation des éléments des approches traditionnelles et des approches post-modernes. En effet, Rottinghaus et Eshelman (2015) affirment qu'il y est favorable d'avoir combinaison de données objectives et subjectives :

Le counseling de carrière, pour être optimal, combine des informations objectives et subjectives afin de révéler les histoires psychologiques des clients et d'aider ceux-ci à intégrer de

13 Traduction libre de : « (1) *The goal of career counseling is to help clients learn to take actions to achieve more satisfying career and personal lives—not to make a single career decision.* (2) *Assessments are used to stimulate learning, not to match personal characteristics with occupational characteristics.* (3) *Clients learn to engage in exploratory actions as a way of generating beneficial unplanned events.* (4) *The success of counseling is assessed by what the client accomplishes in the real world outside the counseling session* ». (p.135)

nouvelles connaissances dans l'établissement et la mise en œuvre de plans qui misent sur leurs forces et la conscience de soi¹⁴.

Ces auteurs précisent que les c.o. ont avantage à considérer un ensemble de facteurs dans leurs pratiques d'intervention : les données issues de tests psychométriques, les facteurs biologiques, les traits de personnalité, les critères comme l'intelligence ou les aptitudes, les caractéristiques d'adaptation, les narrations relatives à la carrière (comment les individus s'expliquent ce qu'ils vivent), les événements de vie, les situations et l'ensemble des rôles ainsi que les facteurs contextuels et culturels sont autant de facettes qui peuvent être considérées pour mieux cerner la richesse et la complexité du cheminement professionnel de l'individu¹⁵.

4. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Comme on l'a déjà souligné, la question de recherche s'énonce comme suit : « Quelles sont les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leurs pratiques d'intervention ? ». Le cadre d'analyse a permis de présenter les approches traditionnelles, les approches post-modernes ainsi que les approches

14. Traduction libre de : « *Optimal career counseling combines subjective and objective information to reveal clients' ongoing psychologically rich stories and to help clients integrate these new insights into establishing and implementing plans that build on their strengths and awareness of self* » (Rottinghaus et Eshelman, 2015, p. 36).

15. Dans le cadre de cette problématique, les approches intégratives ne seront pas explicitées davantage puisque ces dernières combinent à la fois des éléments des approches traditionnelles et des approches post-modernes. Dans la phase analytique, les éléments des approches intégratives seront pris en compte.

intégratives pouvant être utilisées comme référence pour guider les pratiques d'intervention. Cette recherche a comme objectif général de dresser le portrait des théories et approches du développement de carrière mobilisées par les c.o. dans leur pratique.

Pour être en mesure d'atteindre l'objectif général, quatre objectifs spécifiques ont été identifiés : 1) déterminer si les théories et approches sont considérées comme étant importantes pour les c.o. dans leur pratique et la place que celles-ci occupent; 2) identifier les théories et approches traditionnelles, post-modernes et intégratives utilisées et connues par les c.o.; 3) établir la présence ou non de corrélation entre la connaissance et la mobilisation des théories ou approches; 4) distinguer la connaissance et la mobilisation des théories et approches traditionnelles, post-modernes et intégratives en fonction de différentes variables (p. ex. : université d'appartenance, milieu de pratique, formation continue).

TROISIÈME CHAPITRE. MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose, d'abord, l'approche méthodologique pour ensuite donner des précisions sur les participantes et les participants à l'étude, suivi par la présentation de l'instrument de mesure, du plan d'analyse et finalement, des considérations éthiques.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour atteindre les objectifs par cette recherche, le devis de recherche de la présente étude est quantitatif descriptif (Creswell, 2009; Fortin, 2010) puisque que l'objectif de la recherche est de réaliser le portrait des pratiques des c.o. au regard des principales approches et du développement de carrière. Cette recherche est une enquête descriptive transversale définie par Fortin (2010) comme étant : « [...] une investigation au cours de laquelle des données sont recueillies auprès d'un groupe déterminé de personnes afin de décrire leurs caractéristiques, leurs opinions, leurs attitudes ou leurs expériences antérieures et d'en dresser un portrait général. » (p. 293).

2. LES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS

La population à l'étude correspond à toutes les conseillères et tous les conseillers d'orientation pratiquant au Québec.

Pour obtenir le permis de conseiller d'orientation délivrée par l'Ordre, il faut répondre aux exigences prescrites par le Règlement adopté en vertu du Code des professions du Québec, c'est-à-dire avoir complété des études universitaires de deuxième cycle en orientation et counseling,

offerts dans les universités suivantes : Université de Sherbrooke, Université Laval, Université du Québec à Montréal et Université McGill (OCCOQ, 2015*d*).

L'échantillon, composé d'une fraction de la population précédemment décrite, a été recruté sur une base volontaire (échantillon non probabiliste par convenance) par l'envoi d'un courriel d'invitation. De ce fait, les personnes c.o. ayant fourni une adresse courriel à l'OCCOQ ont eu la possibilité de répondre au questionnaire, et ce, afin d'assurer l'obtention d'un nombre suffisant de répondantes et de répondants pour fournir des résultats crédibles (Fortin, 2010) et le meilleur portrait de cette communauté professionnelle. Le courriel a donc été envoyé à 2 579 c.o. Dû à des erreurs dans la base de l'OCCOQ, 24 d'entre eux n'ont pas été rejoints. Il y a ainsi 2 555 c.o. qui ont reçu le questionnaire. Du nombre total d'invitations ($N = 2\,555$), 11,2 % ont accédé au formulaire de consentement ($n = 286$) et 6,7 % ont répondu à au moins une question ($n = 172$). Enfin, 4,9 % des c.o. ont rempli le questionnaire au complet ($n = 126$).

Une enquête descriptive utilisant une méthodologie similaire a été réalisée par Dorceus en 2013. Dans cette recherche, le taux de réponses au questionnaire en ligne a été de 27,6 %. D'ailleurs, il ressort des résultats d'une méta-analyse par Tse-Hua et Xitao (2008) que le taux de réponse moyen à un questionnaire en ligne est de 33 %¹⁶. Il s'avère, ainsi, que le taux de réponse de cette recherche est relativement faible. Ceci peut s'expliquer par le fait que la durée de l'envoi du questionnaire a

16. Tse-Hua et Xitao ont fait une recension de 1068 articles publiés entre les années 1965 et 2006 et ont comparé le taux de réponse de questionnaire envoyé par voie postale et en ligne.

été faite sur une période plus courte et a été réalisé lors de la fin de l'année scolaire et en période de vacances. Enfin, une autre explication réside dans le fait que les c.o. avaient été déjà sollicité au cours de l'année dans le cadre d'une autre enquête (Dorceus, 2019).

3. LA COLLECTE DE DONNÉES

3.1 Le choix de la méthode de collecte de données : questionnaire

Les données de cette enquête ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire (voir le questionnaire en Annexe A) administré par Internet (grâce à un logiciel de questionnaire en ligne, *Lime Survey*).

Le choix de l'instrument de mesure a été réalisé en fonction du type d'information à recueillir (factuelle), mais également pour les aspects pragmatiques. En effet, le questionnaire comporte plusieurs avantages; il est un outil flexible, peu coûteux en temps et en argent, pouvant inclure plusieurs variables et être distribué à des groupes de différentes tailles. De plus, il préserve l'anonymat des participantes et des participants tout en arborant un caractère impersonnel (Fortin, 2010). Bien qu'il y ait des avantages, il comporte également des inconvénients, notamment « un faible taux de réponse, un taux élevé de données manquantes et l'impossibilité pour les répondants d'obtenir des éclaircissements sur certains énoncés contenus dans les questionnaires auto-administrés. » (Fortin, 2010, p. 438). Malgré ces limites, en raison de l'objectif de cette recherche, les avantages du questionnaire sont plus importants que les inconvénients.

3.2 La construction de l'instrument de mesure

Pour réaliser cette recherche, ledit questionnaire a été créé. La première étape a été de contacter les auteures et les auteurs des différentes études qui se sont aussi intéressées aux théories et approches utilisées par les c.o (Brown, 2002; Kidd et al., 1995; Osborn et Baggerly, 2004). Un questionnaire, soit celui de Brown (2002), a été obtenu. Celui-ci a été pris en compte dans la construction de l'instrument de mesure ainsi que celui de Dorceus (2014) (bien que son sujet de recherche soit différent du nôtre, la méthodologie est semblable). Ensuite, les grandes divisions du questionnaire ont été créées en fonction des objectifs spécifiques, et ce, afin de délimiter l'information à recueillir. Puisque le cœur du questionnaire s'intéresse à l'ensemble des théories et approches du développement de carrière présentées dans le cadre d'analyse de ce projet de recherche, chaque théorie et approche a été, par la suite, synthétisée en quelques énoncés représentatifs. Les énoncés des différentes théories et approches sont présentés dans les tableaux cinq et six, tableaux qui constituent la base du questionnaire. Puis, une banque de questions a été constituée en fonction des objectifs et du contenu. Le questionnaire a été révisé et soumis à l'équipe de direction de cette recherche. Par la suite, il a été prétesté auprès de 13 étudiantes et étudiants de la maîtrise en orientation du département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, et ce, afin d'assurer, jusqu'à un certain point, une meilleure validité de contenu. Cette phase a permis de vérifier la clarté des questions et des choix de réponses tout en permettant d'estimer le temps de passation du questionnaire.

Tableau 5. Tableau synthèse des théories et approches dites traditionnelles

	Principes	Phases	Outils	Mots clés
Approche traits-facteurs	<p>La connaissance de soi et du marché du travail va donner lieu à une meilleure concordance</p> <p>Les problématiques relatives à la carrière proviennent souvent d'un déséquilibre entre l'individu et l'environnement</p> <p>Plus il y a une concordance entre les caractéristiques de l'individu et celles de l'environnement, plus la personne sera satisfaite de son choix</p>	<p>Accueil</p> <p>Établir la relation et recueillir des informations de base (fonctionnements psychologiques, traits de personnalité, etc.)</p> <p>Identifier les caractéristiques personnelles</p> <p>Évaluer des habiletés, des valeurs, des intérêts, etc.</p> <p>Identifier et résoudre la situation problématique</p> <p>Réaliser une analyse de la congruence entre la personne et l'environnement</p> <p>Confirmer l'analyse, explorer les différentes avenues et prendre une décision</p> <p>Faire un suivi</p>	<p>Tests psychométriques</p> <p>Inventaire des occupations professionnelles qui correspondent aux renforceurs de l'individu</p>	<p>Habiletés</p> <p>Intérêts</p> <p>Mesurer</p> <p>Évaluer</p> <p>Tests</p> <p>Match</p>
Approche développementale	<p>L'évolution des individus s'observe à travers des stades et des tâches développementales.</p> <p>Pour la ou le c.o., les individus ont plusieurs rôles. L'ensemble de</p>	<p>Accueil</p> <p>Établir une alliance</p> <p>Identifier les barrières dans le processus de choix de l'individu</p> <p>Identifier les expériences de travail</p>	<p>Tests psychométriques (questionnaire de maturité vocationnelle (QMV))</p>	<p>Évolution</p> <p>Stades</p> <p>Rôles de vie</p> <p>Développement</p>

	ces rôles doit être pris en compte dans le choix de carrière	<p>Identifier les connaissances du marché du travail et évaluer les préoccupations affectives</p> <p>Évaluer le niveau de développement de carrière de l'individu (CDAC)</p> <p>Évaluer les rôles de vie de l'individu</p> <p>Évaluer la perception de l'individu sur son statut professionnel et l'importance du rôle au travail</p> <p>Mesurer les intérêts, valeurs et aptitudes</p> <p>Explorer l'identité vocationnelle, du concept de soi professionnel et des thèmes de vie</p> <p>Intégrer l'ensemble des données obtenues</p> <p>Établir les objectifs au processus de counseling de carrière</p> <p>Réaliser le processus de counseling de carrière</p>	<p>Modèle de l'Arc-en-ciel de la carrière comme outil d'exploration</p> <p>Rôles de vie comme outil d'exploration</p>	
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	<p>La ou le c.o. favorise de nouvelles expériences d'apprentissage chez la cliente ou le client.</p> <p>Pour évaluer l'impact de ses interventions, le c.o. s'attarde davantage aux apprentissages faits</p>	<p>Accueillir l'individu dans l'optique d'établir une relation</p> <p>Évaluer d'une manière objective et subjective</p> <p>Établir des étapes afin d'atteindre l'objectif</p> <p>Obtenir des informations et expliquer au client les différentes ressources afin</p>	<p>Tests psychométriques</p> <p>Programme d'apprentissage</p> <p>Information scolaire et professionnelle</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Expérimentation</p>

	par l'individu au sein du processus et non qu'au choix de carrière	d'aller chercher de l'information scolaire et professionnelle. Partager de l'information et matrice de choix Réévaluer et prendre une décision		
Approche cognitive du traitement de l'information	Le choix de carrière d'un individu est un problème à résoudre Le c.o. maximise la connaissance de soi et du monde du travail chez l'individu	Accueillir l'individu (développer une relation de confiance et aller chercher de l'information sur le motif de consultation de l'individu) Administer le test <i>Career Thought Inventory</i> Définir le problème et identifier les causes Identifier des objectifs Développer un plan d'apprentissage en fonction des objectifs. Exécuter le plan d'apprentissage Faire une synthèse et généralisation	Tests psychométriques Programme d'apprentissage	Résolution de problème Processus de décision

Tableau 6. Tableau synthèse des théories et approches dites post-modernes

	Principes	Phases	Outils	Mots clés
Approches constructivistes : approche narrative et théorie de la construction de sa carrière	La ou le c.o. aide la cliente ou le client à identifier les histoires qui maintiennent le problème Le c.o. accorde une importance au sens et à la signification que les événements, éléments ou autres ont pour l'individu	Définir la situation et identifier les thèmes récurrents Identifier les formes identitaires subjectives de la cliente ou du client Ouvrir les perspectives (faire voir autre chose) Situer le problème dans un nouveau contexte	Histoire de vie et récit de la personne Conversations	Narrations Fil conducteur
Théorie de l'action en contexte	La ou le c.o. considère que la carrière est constituée de buts, de plans et d'intentions La ou le c.o. favorise le mouvement et la mise en action chez la cliente ou le client	Information non disponible	Information non disponible	Buts Actions Autonomie Autoorganisation
Théorie des systèmes	La ou le c.o. voit l'individu comme étant en relation interdépendante et constante avec son environnement. Dans ses interventions, les éléments contextuels occupent une place importante	Information non disponible	Information non disponible	Systèmes Interrelations
Théorie du chaos	La ou le c.o. aide la cliente ou le client à identifier les différentes influences et	Information non disponible	Information non disponible	Imprévisibilité Sérendipité

	<p>événements inattendus dans son parcours professionnel</p> <p>La ou le c.o. travaille avec la cliente ou le client à développer des stratégies pour faire face à l'imprévisibilité, et la complexité des parcours personnels et professionnels</p> <p>La ou le c.o. normalise les événements dus au hasard et à la chance par des anecdotes, des statistiques ou récits de vie</p>			Chance	
Théorie de l'happenstance	<p>La ou le c.o. aide l'individu à apprendre à entreprendre des actions dans l'optique d'atteindre une carrière et une vie personnelle plus satisfaisantes</p> <p>La ou le c.o. utilise les instruments psychométriques à des fins d'apprentissage</p>	Information disponible	non	Information non disponible	<p>Apprentissages</p> <p>Événements positifs imprévus</p>

3.3 Les sections du questionnaire

Le questionnaire proposé est composé de cinq parties et de 82 items. Les quatre premières parties, détaillées ci-dessous (tableau 7), portent sur les théories et approches du développement tandis que la dernière partie est réservée aux commentaires des participantes et des participants.

3.3.1 *Partie 1*

La première section comporte 10 items avec une échelle de type Likert et s'intéresse à la place des théories et approches du développement de carrière dans la pratique des c.o. Les questions portent sur 1) l'utilité des théories et approches, 2) leur fréquence d'utilisation, 3) le moment d'utilisation dans un processus de counseling de carrière et 4) les motifs de sélection d'une approche ou théorie.

3.3.2 *Partie 2*

La deuxième section comprend 56 items sur les théories et approches du développement de carrière mobilisée par les c.o. Ces derniers doivent, d'abord, indiquer sur une échelle variant de (1) Jamais à (4) Régulièrement, dans quelle mesure les postulats propres aux différentes théories et approches sont privilégiées. Ensuite, les répondantes et les répondants sont invités à indiquer, sur une échelle allant de (1) Ne connaît pas à (5) Très bien afin d'identifier dans quelle mesure ils connaissent chaque théorie et approche. Des 56 items, 54 items sont de type Likert, un item est une question fermée de type filtre et un item est une question ouverte.

3.3.3 Partie 3

La troisième partie se compose de 14 items portant sur l'évaluation de la formation initiale et l'offre de formation continue sur les théories et approches du développement (p. ex. : Au cours des 5 dernières années, avez-vous suivi de la formation sur les théories et approches du développement de carrière ?). Parmi les 14 items, 13 items sont de type Likert et 1 item est une question ouverte.

3.3.4 Partie 4

La dernière section, quant à elle, porte sur des informations sociodémographiques et relatives à l'emploi.

Tableau 7. Synthèse des principales variables mesurées par le questionnaire

		Sous-échelles	Échelle de réponse
Partie 1	Dans quelle mesure les T/A ¹⁷ éclairent vos interventions	—	1 = pas du tout à 10 = beaucoup
	Utilisation des T/A par les c.o.	—	1 = jamais à 5 = à chaque fois
	Utilisation des T/A à différentes étapes du processus d'intervention	Pour évaluer la situation Pour concevoir l'intervention Pour intervenir directement Pour évaluer l'impact	1 = jamais à 5 = à chaque fois

17. T/A est une abréviation de théories et approches

	Motifs de sélection d'une T/A	Applications pratiques Termes sont faciles à utiliser Tient compte de la diversité des clientèles Pour la valeur scientifique	1 = pas du tout à 4 = beaucoup
Partie 2	Utilisation des T/A dans les interventions	Traits-facteurs Développementale Cognitive Apprentissage Constructiviste Action en contexte Systèmes Chaos Happenstance	1 = jamais à 4 = régulièrement; 5 énoncés par sous-échelle; Score global de 5 à 20 pour chaque sous-échelle
	Connaissance des T/A	Traits-facteurs Développementale Cognitive Apprentissage Constructiviste Action en contexte Systèmes Chaos Happenstance	1 = Ne connaît pas à 4 = Très bien
Partie 3	Parcours de formation initiale et continue		
Partie 4	Renseignement généraux		

4. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Cette enquête s'est déroulée durant les mois de mars à juin 2017. Pour assurer la validité du questionnaire, comme on l'a déjà souligné, une phase de pré-expérimentation a été réalisée auprès d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise en orientation au mois de mars 2017. Cette phase a permis de vérifier à la fois que les questions sont claires et compréhensibles, et d'estimer le temps de passation du questionnaire soit d'environ 30 minutes. En réponse aux commentaires, certaines questions ont été ajustées ou précisées.

Par la suite, au mois d'avril, l'OCCOQ a été de nouveau contacté afin d'effectuer l'envoi du questionnaire à l'ensemble des c.o. du Québec. Une première vague d'invitations a été envoyée le 24 mai 2017. Les c.o. ont disposés de trois semaines pour y répondre. Un courriel de rappel a ensuite été envoyé le 12 juin 2017. Chaque courriel (d'invitation et de rappel) (annexe B) comportait une brève description de la recherche et les indications pour accéder au formulaire de consentement et au questionnaire (annexe C). Lors de la réception du courriel d'invitation, un lien personnalisé a été inclus afin qu'ils soient les seuls à avoir accès au questionnaire. Il était aussi possible pour les c.o. de sauvegarder leurs réponses et de revenir compléter le questionnaire à un moment ultérieur. La collecte de données s'est terminée le 13 juin 2017. Après avoir rempli le questionnaire, les répondantes et répondants ont reçu un courriel de remerciement pour leur participation au projet. Une fois la passation terminée, le questionnaire en ligne a été désactivé et les données ont été transférées sur une base de données SPSS.

5. L'ANALYSE DES DONNÉES QUANTITATIVES

Puisqu'il s'agit d'une enquête descriptive quantitative, les données sont analysées de façon à dégager lesdites informations sur les théories et approches utilisées par les c.o.. Ainsi, des analyses statistiques descriptives ont été effectuées. Les données recueillies sont saisies dans une banque de données et traitées à l'aide du logiciel *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), version 21.

Afin de répondre au premier objectif, les analyses statistiques descriptives ont pour objectif de décrire et présenter les théories et approches utilisées par la personne c.o. Ces analyses, plus précisément, comportent des distributions de fréquence pour mettre de l'avant les théories et les approches adoptées par les c.o. et celles qui le sont moins tout comme des mesures de tendance centrale (moyenne) et de dispersion (écart-type). Le même type d'analyse est privilégié pour le second objectif, soit de faire ressortir si les théories et approches sont connues ou mobilisées. Afin de répondre au troisième objectif, des corrélations ont été effectuées afin de faire ressortir le lien, ou l'absence de lien, entre la connaissance et la mobilisation des théories ou approches. Enfin, pour le quatrième objectif, des analyses inférentielles sont réalisées afin d'identifier s'il y a une relation entre les approches et les théories utilisées par les c.o. et différentes variables : université d'appartenance ; satisfaction quant à la formation universitaire ; milieu de pratique ; etc. Pour cela, des tests ANOVA, tests T et corrélations de Pearson ont alors été employés.

6. L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

De prime abord, puisque le présent projet de recherche comporte une collecte originale de données auprès d'êtres humains et qu'il est réalisé dans le cadre d'études universitaires en éducation à l'Université de Sherbrooke, celui a reçu l'approbation du Comité d'éthique de la recherche (CÉR) Éducation et sciences sociales (Université de Sherbrooke, s.d.) (voir l'annexe D). Depuis 1989, l'Université de Sherbrooke (s.d.) a adopté une politique de recherche intitulée « Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains ». Dans cette politique, les principes clés touchent à l'intégrité scientifique, à l'autonomie de la personne, à l'intégrité de la personne et au respect de la dignité et de la vie privée. Celle-ci est, d'ailleurs, basée sur l'Énoncé de politiques des trois conseils (EPTC) (le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et les Instituts de recherche en santé du Canada, 2014). De ce fait, lors de cette recherche, nous porterons une attention particulière aux trois principes directeurs de l'EPTC : le respect des personnes, de leur bien-être et de la justice.

Plus spécifiquement, une des mesures prises vise à respecter le consentement libre et éclairé de chaque répondante ou répondant afin qu'il puisse être libre de participer. À cet effet, comme on l'a déjà souligné, lors de l'envoi du questionnaire, un formulaire de consentement libre et éclairé ainsi qu'une lettre d'information ont été inclus dans le courriel. Ces documents portaient sur la description et explication de l'étude (objectif principal), les modalités en lien avec la participation (base volontaire et option de se retirer en tout temps sans préjudice), les modalités concernant la disposition des données recueillies (lieu de conservation des données et confidentialité des

données) ainsi que sur les avantages et inconvénients possibles à participer à l'étude. Il a été clairement indiqué qu'en cliquant sur le bouton « suivant » du formulaire, les participantes et les participants accepteront de participer à l'étude (le formulaire de consentement est présenté à l'annexe C).

De plus, pour assurer la confidentialité et le respect de la vie privée, les données ont été rendues anonymes dès le transfert des données des serveurs en supprimant ou en ne recueillant pas d'informations permettant l'identification, l'adresse IP, l'adresse de courriel (qui ne sera incluse dans les données) ou de fichier témoin (cookie). Une fois transférées, elles ont été supprimées des serveurs de l'université de Sherbrooke et ont été conservées sur le disque dur d'un ordinateur du Collectif de recherche en counseling et développement de carrière (CRCDC) situé à l'Université de Sherbrooke. D'ailleurs, tous les documents découlant de la recherche et comportant des données confidentielles ont été protégés par mot de passe (si informatisé) ou conservés dans un classeur sous clé au CRCDC. L'ensemble des documents vont être détruits dans les cinq années suivant la fin de la recherche. De plus, seuls les membres de l'équipe de recherche ont eu accès aux données et documents relatifs.

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Comme on l'a déjà souligné, l'objectif général de ce mémoire est de faire un état de la situation des théories et approches du développement de carrière dans les pratiques d'intervention des c.o. Les résultats sont présentés en fonction des sous-objectifs, soit l'importance et l'utilisation des théories et approches par les c.o. ; l'identification des théories et approches utilisées et connues par les c.o.; la satisfaction des c.o. quant à la formation universitaire et la distinction des théories et approches du développement de carrière mobilisées et connues en fonction de différentes variables (université d'appartenance, milieu de pratique, formation continue et satisfaction quant à la formation universitaire).

1. L'IMPORTANCE ET L'UTILISATION DES THÉORIES ET APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE POUR LES C.O.

1.1 L'importance des théories et approches du développement de carrière

En ce qui concerne l'importance des théories et approches du développement de carrière pour les c.o., on constate que celles-ci occupent une place significative et sont importantes. En effet, sur une échelle variant de 1 (pas du tout) à 10 (énormément), les participantes et les participants répondent en moyenne que les théories et approches éclairent leur pratique à 7,23 (E.T. = 1,96) (tableau 8).

Tableau 8. Importance des théories et des approches

	Fréquence	Pourcentage
1 - Pas du tout	3	1,8
2	2	1,2
3	5	2,9
4	6	3,5
5	12	7,0
6	17	9,9
7	40	23,4
8	44	25,7
9	24	14,0
10 - Énormément	18	10,5
Total	171	100,0

L'importance des théories et approches est également reflétée par le fait que plus de la moitié des c.o. (56,9 %) stipulent les utiliser de façon courante (tableau 9). En effet, 14,5 % des c.o. les utilisent à chaque fois tandis que 42,4 % des c.o. les utilisent presque toujours.

Tableau 9. Fréquence d'utilisation (%) des théories et approches par les c.o.

	Fréquence	Pourcentage
À chaque fois	25	14,5
Presque toujours	73	42,4
Occasionnellement	53	30,8
Rarement	18	10,5
Jamais	3	1,7
Total	172	100,0

1.2 Le moment d'utilisation

Pour ce qui est du moment d'utilisation d'une théorie ou approche dans un processus de counseling, il est possible de constater, tel qu'illustré dans le tableau 10, que celles-ci sont utilisées principalement pour évaluer la situation (54,7 % les utilisent à chaque fois ou presque toujours),

pour concevoir l'intervention (58,6 % les utilisent à chaque fois ou presque toujours) ou pour intervenir directement (55,2 % les utilisent à chaque fois ou presque toujours). Pour ce qui est d'évaluer l'impact des interventions, seulement le tiers des répondantes et répondants utilisent les théories et approches chaque fois ou presque (30,2 %). La majorité des personnes répondantes affirment les utiliser de façon occasionnelle, rarement ou jamais (69,9 %)

Tableau 10. Moment d'utilisation (%) des théories et approches par les c.o. dans la pratique

	Pour évaluer la situation	Pour concevoir l'intervention	Pour intervenir directement	Pour évaluer l'impact des interventions
À chaque fois	21,3	20,7	16,6	10,7
Presque toujours	34,3	37,9	39,1	19,5
Occasionnellement	33,1	33,7	31,4	37,3
Rarement	6,5	5,3	9,5	24,9
Jamais	4,7	2,4	3,6	7,7
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

1.3 Les motifs d'utilisation

Le tableau 11 présente les motifs d'utilisation d'une approche ou théorie par les personnes répondantes : 1) pour les applications pratiques qu'elles offrent ; 2) pour la facilité des termes qu'elles utilisent ; 3) pour la diversité des clientèles à laquelle elles s'adressent et 4) pour leur valeur scientifique. Il ressort que tous ces facteurs semblent importants dans le choix d'utilisation d'une approche ou théorie pour les c.o. En effet, pour chacune des quatre dimensions, plus de 75 % des personnes répondantes mentionnent tenir « moyennement » ou « beaucoup » compte de ces facteurs dans le choix des théories et approches.

Tableau 11. Motifs d'utilisation des approches ou théories par les c.o.

	Applications pratiques	Termes utilisés sont faciles à comprendre	Tient compte de la diversité des clientes et des clients	Valeur scientifique, validité rigueur
Pas du tout	3,0	3,6	3,0	1,2
Un peu	15,5	14,9	21,4	13,1
Moyennement	31,5	38,1	26,8	36,3
Beaucoup	50,0	43,5	48,8	49,4
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

2. LES THÉORIES ET APPROCHES DU DÉVELOPPEMENT DE CARRIÈRE UTILISÉES ET CONNUES PAR LES C.O.

2.1 L'utilisation des théories et approches

Les postulats fondamentaux caractéristiques de chacune des 9 approches/théories (trait-facteur ; développementale ; cognitive ; apprentissage ; constructiviste ; action ; système ; chaos ; happenstance) ont été synthétisés en cinq énoncés chacun. Pour chaque énoncé, la personne répondante devait indiquer (à l'aide d'une échelle Likert variant de 1-jamais à 4-régulièrement) dans quelle mesure elle mobilise ces postulats dans son intervention. Un score global (par addition des 5 énoncés) variant de 5 à 20 a donc été calculé pour chaque approche ou théorie ; un score élevé reflétant une plus grande utilisation de celle-ci.

Dans l'ensemble, on constate que toutes les théories et approches semblent en général modérément utilisées par les c.o., comme en témoignent des moyennes se situant toutes au-delà de 15,5/20 (tableau 12). De manière plus spécifique, il ressort que l'approche la plus utilisée est d'abord l'approche cognitive ($\bar{x} = 18,43$) dont la moyenne est assez près de l'approche traits-

facteurs ($\bar{x} = 18,10$). En contrepartie, l'approche la moins utilisée est l'approche développementale ($\bar{x} = 15,57$). Entre ces deux extrêmes, en ordre décroissant, l'on dénombre la théorie de l'action en contexte ($\bar{x} = 17,69$), les approches constructivistes ($\bar{x} = 17,42$), la théorie de l'happenstance ($\bar{x} = 17,02$), la théorie des systèmes ($\bar{x} = 16,88$), l'approche de l'apprentissage relative au choix de carrière ($\bar{x} = 16,79$) et la théorie du chaos ($\bar{x} = 16,46$). Il est aussi possible de constater que les écarts types sont assez faibles ce qui indique que l'échantillon est relativement homogène quant à l'utilisation des théories et approches en développement de carrière.

Tableau 12. Score d'utilisation (\bar{x}) des théories et approches

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Approche traits-facteurs	136	12,00	20,00	18,07	1,74
Approche développementale	136	5,00	20,00	15,57	2,49
Approche cognitive	137	11,00	20,00	18,43	1,95
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	136	11,00	20,00	16,79	2,14
Approches constructivistes	136	11,00	20,00	17,42	2,07
Théorie de l'action en contexte	136	11,00	20,00	17,69	2,12
Théorie des systèmes	136	9,00	20,00	16,88	2,02
Théorie du chaos	137	10,00	20,00	16,46	2,34
Théorie de l'happenstance	136	11,00	20,00	17,02	2,00

2.2 La connaissance des théories et approches

Pour ce qui est de la connaissance des théories et approches, le tableau 13 indique, par des scores variant de 1 à 5, le niveau de connaissance des personnes répondantes aux différentes théories et approches (un résultat élevé indiquant une très bonne connaissance de celle-ci). Les résultats permettent de constater que les approches les plus connues sont les approches

développementales ($\bar{x} = 4,09$) et traits-facteurs ($\bar{x} = 3,12$). En contrepartie, la théorie de l'happenstance ($\bar{x} = 1,83$), du chaos ($\bar{x} = 2,18$) et de l'action en contexte ($\bar{x} = 2,31$) semblent celles qui sont les moins connues par les personnes répondantes. Cela indique que les approches les mieux connues sont les approches dites traditionnelles alors que celles qu'on associe au courant post-moderne semblent moins familières.

Tableau 13. Niveau de connaissances (\bar{x}) des théories et approches

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Approche traits-facteurs	135	1	5	3,12	1,32
Approche développementale	137	2	5	4,09	0,92
Approche cognitive	137	1	5	2,72	1,27
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	136	1	5	2,74	1,32
Approches constructivistes	137	1	5	2,56	1,35
Théorie de l'action en contexte	137	1	5	2,31	1,34
Théorie des systèmes	136	1	5	2,65	1,33
Théorie du chaos	137	1	5	2,18	1,22
Théorie de l'happenstance	136	1	5	1,83	1,27

2.3 La corrélation entre l'utilisation et la connaissance des théories et approches

Afin de déterminer s'il y a un lien significatif entre l'utilisation et la connaissance des théories et approches, un coefficient de corrélation a été calculé entre chaque moyenne des énoncés d'utilisation des approches et les connaissances de celles-ci. Le tableau 14 montre une corrélation positive et moyenne pour l'approche cognitive ($r = 0,288$, $p = 0,007$) et développementale ($r = 0,284$, $p = 0,001$). Un tel résultat indique qu'une faible proportion de l'utilisation des théories et

approches est corrélée à la connaissance de celles-ci. Aucune autre théorie ou approche n'a permis d'établir une telle relation entre les connaissances des approches et leurs utilisations.

Tableau 14. Coefficients de corrélations (r) entre l'utilisation et la connaissance des théories et approches

	Corrélation de Pearson	Sig. (bilatérale)	N
Approche traits-facteurs	,053	,545	135
Approche développementale	,284**	,001	136
Approche cognitive	,228**	,007	136
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	,117	,175	135
Approches constructivistes	,147	,088	136
Théorie de l'action en contexte	,134	,121	136
Théorie des systèmes	,165	,056	135
Théorie du chaos	,136	,117	135
Théorie de l'happenstance	,138	,111	135

3. LES THÉORIES ET APPROCHES EN FONCTION DE DIFFÉRENTES VARIABLES

Cette section illustre si les théories et approches connues et mobilisées varient en fonction de l'université d'appartenance, du milieu de travail, de la formation continue et de la formation universitaire.

3.1 Les théories et approches et l'université d'appartenance

3.1.1 *L'utilisation de théories et d'approches et l'université d'appartenance*

L'analyse de variance a été utilisée afin d'identifier si l'utilisation de certaines approches variait en fonction de l'université d'appartenance des personnes répondantes (tableau 15).

Tableau 15. Analyse de la variance entre l'utilisation des théories et approches et l'université d'appartenance

Indicateurs	Groupes	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Approche traits-facteurs	Intergroupes	5,855	2	2,927	,947	,391
	Intragroupes	361,737	117	3,092		
	Total	367,592	119			
Approche développementale	Intergroupes	2,754	2	1,377	,207	,813
	Intragroupes	777,237	117	6,643		
	Total	779,992	119			
Approche cognitive	Intergroupes	39,749	2	19,874	5,460	,005
	Intragroupes	425,843	117	3,640		
	Total	465,592	119			
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	Intergroupes	19,630	2	9,815	2,031	,136
	Intragroupes	565,295	117	4,832		
	Total	584,925	119			
Approches constructivistes	Intergroupes	22,937	2	11,469	2,852	,062
	Intragroupes	470,530	117	4,022		
	Total	493,467	119			
Théorie de l'action	Intergroupes	21,081	2	10,541	2,265	,108
	Intragroupes	544,510	117	4,654		
	Total	565,592	119			
Théorie des systèmes	Intergroupes	53,968	2	26,984	7,685	,001
	Intragroupes	410,832	117	3,511		
	Total	464,800	119			
Théorie du chaos	Intergroupes	20,636	2	10,318	1,839	,163
	Intragroupes	656,355	117	5,610		
	Total	676,992	119			
Théorie de l'happenstance	Intergroupes	17,840	2	8,920	2,356	,099
	Intragroupes	442,951	117	3,786		
	Total	460,792	119			

Les résultats ont permis d'identifier qu'il y avait une différence entre les groupes quant à l'utilisation de l'approche cognitive ($f = 5460$, $p = 0,005$) et de la théorie des systèmes ($f = 7,685$, $p = 0,001$). Pour les autres théories et approches, aucune différence significative n'a été constatée. Les analyses post-hoc (test B de Tukey), comparant les groupes deux à deux, montrent ainsi que

le groupe de c.o. issus de l'Université de Sherbrooke ont mentionné utiliser davantage l'approche cognitive que le groupe de l'Université Laval (tableau 16).

Tableau 16. Utilisation de l'approche cognitive et l'université d'appartenance : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)

		Sous-ensemble pour alpha = 0,05	
Université d'appartenance	N	1	2
Laval	44	17,6364	
UQAM	35	18,5429	18,5429
Sherbrooke	41		18,9756

Toujours dans les analyses post-hoc (test B de Tukey), celles-ci ont permis de faire ressortir que les groupes de c.o. issu de l'Université de Sherbrooke et de l'Université du Québec à Montréal affirment utiliser davantage la théorie des systèmes que le groupe de c.o. issu de l'Université Laval (tableau 17).

Tableau 17. Utilisation de la théorie des systèmes et l'université d'appartenance : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)

		Sous-ensemble pour alpha = 0,05	
Université d'appartenance	N	1	2
Laval	44	16,0455	
UQAM	35		17,1714
Sherbrooke	41		17,5854

3.1.2 La connaissance des théories et approches et l'université d'appartenance

Afin d'identifier si la connaissance des théories et approches est liée à l'université d'attache, des analyses de variance ont été effectuées. Le tableau 18 montre que le seul résultat significatif concerne la théorie du chaos ($f = 6,961$; $p = 0,001$).

Tableau 18. Analyse de la variance entre les théories et approches et l'université d'appartenance

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Approche traits-facteurs	Intergroupes	3,229	2	1,615	,887	,415
	Intragroupes	213,096	117	1,821		
	Total	216,325	119			
Approche développementale	Intergroupes	1,023	2	,511	,591	,556
	Intragroupes	101,302	117	,866		
	Total	102,325	119			
Approche cognitive	Intergroupes	6,186	2	3,093	2,024	,137
	Intragroupes	178,805	117	1,528		
	Total	184,992	119			
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	Intergroupes	5,205	2	2,603	1,440	,241
	Intragroupes	211,462	117	1,807		
	Total	216,667	119			
Approches constructivistes	Intergroupes	2,103	2	1,051	,560	,573
	Intragroupes	219,822	117	1,879		
	Total	221,925	119			
Théorie de l'action	Intergroupes	7,249	2	3,624	1,961	,145
	Intragroupes	216,218	117	1,848		
	Total	223,467	119			
Théorie des systèmes	Intergroupes	2,249	2	1,124	,606	,547
	Intragroupes	216,918	117	1,854		
	Total	219,167	119			
Théorie du chaos	Intergroupes	18,886	2	9,443	6,961	,001
	Intragroupes	158,706	117	1,356		
	Total	177,592	119			
Théorie de l'happenstance	Intergroupes	7,261	2	3,630	2,496	,087
	Intragroupes	170,206	117	1,455		
	Total	177,467	119			

Le tableau 19 montre, grâce à des analyses post-hoc (test B de Tukey), comparant les groupes deux à deux, que le groupe de c.o. issu de l'Université de Sherbrooke a mentionné mieux connaître la théorie du chaos que les groupes de c.o. issus de l'Université Laval et de l'UQAM.

Tableau 19. Connaissance de la théorie du chaos et l'université d'appartenance : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)

		Sous-ensemble pour alpha = 0,05	
Université d'appartenance	N	1	2
Laval	44	1,80	
UQAM	35	1,84	
Sherbrooke	41		2,66

3.2 Les théories et approches et les milieux de travail

Dans l'intention d'analyser les différences entre les théories et approches et les milieux de travail, des regroupements ont été faits en fonction des réponses des personnes participantes. De la sorte, l'ensemble des réponses correspondant au milieu de l'éducation a été regroupé (groupe 1). Puis, toutes celles relatives au communautaire et à la collectivité ont été réunies (groupe 2) (carrefours jeunesse emploi, organismes communautaires ainsi que les centres locaux d'emploi). Enfin, ce qui ne figurait pas dans l'un ou de l'autre de ces groupes a été mis dans une troisième catégorie ; le groupe autres.

3.2.1 L'utilisation des théories et approches et les milieux de travail

Grâce à une analyse de la variance entre l'utilisation des théories et approches et les différents milieux de travail, il a été possible de constater qu'il n'y a aucune différence significative

entre les théories et approches mobilisées et le lieu de travail. Nos données montrent que l'utilisation ne semble pas varier en fonction des milieux de travail (voir tableau 20).

Tableau 20. Analyse de la variance entre l'utilisation des théories et approches et les milieux de travail

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Approche traits-facteurs	Intergroupes	5,950	2	2,975	1,066	,348
	Intragroupes	284,678	102	2,791		
	Total	290,629	104			
Approche développementale	Intergroupes	3,019	2	1,509	,225	,799
	Intragroupes	684,829	102	6,714		
	Total	687,848	104			
Approche cognitive	Intergroupes	2,061	2	1,030	,315	,730
	Intragroupes	333,653	102	3,271		
	Total	335,714	104			
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	Intergroupes	1,466	2	,733	,166	,847
	Intragroupes	449,392	102	4,406		
	Total	450,857	104			
Approches constructivistes	Intergroupes	9,844	2	4,922	1,116	,331
	Intragroupes	449,718	102	4,409		
	Total	459,562	104			
Théorie de l'action	Intergroupes	3,839	2	1,919	,436	,648
	Intragroupes	449,209	102	4,404		
	Total	453,048	104			
Théorie des systèmes	Intergroupes	3,880	2	1,940	,584	,559
	Intragroupes	338,653	102	3,320		
	Total	342,533	104			
Théorie du chaos	Intergroupes	8,143	2	4,072	,907	,407
	Intragroupes	458,104	102	4,491		
	Total	466,248	104			
Théorie de l'happenstance	Intergroupes	3,829	2	1,915	,549	,579
	Intragroupes	355,733	102	3,488		
	Total	359,562	104			

3.2.2 *La connaissance des théories et approches et les milieux de travail*

Toujours en ce qui a trait aux milieux de travail, une deuxième analyse de variance a été effectuée en ce qui concerne la connaissance des théories et approches (tableau 21). Cette analyse comporte une seule différence significative entre les groupes et ce, par rapport à la théorie des systèmes ($f = 6,367$ $p = 0,002$).

Tableau 21. Analyse de la variance entre la connaissance des théories et approches et les milieux de travail

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Approche traits-facteurs	Intergroupes	2,623	2	1,311	,730	,484
	Intragroupes	183,225	102	1,796		
	Total	185,848	104			
Approche développementale	Intergroupes	3,648	2	1,824	2,081	,130
	Intragroupes	89,399	102	,876		
	Total	93,048	104			
Approche cognitive	Intergroupes	,599	2	,299	,203	,816
	Intragroupes	150,163	102	1,472		
	Total	150,762	104			
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	Intergroupes	4,812	2	2,406	1,336	,267
	Intragroupes	183,721	102	1,801		
	Total	188,533	104			
Approches constructivistes	Intergroupes	2,214	2	1,107	,630	,535
	Intragroupes	179,348	102	1,758		
	Total	181,562	104			
Théorie de l'action	Intergroupes	1,698	2	,849	,461	,632
	Intragroupes	187,864	102	1,842		
	Total	189,562	104			
Théorie des systèmes	Intergroupes	20,595	2	10,298	6,367	,002
	Intragroupes	164,967	102	1,617		
	Total	185,562	104			
Théorie du chaos	Intergroupes	8,013	2	4,006	2,616	,078
	Intragroupes	156,235	102	1,532		
	Total	164,248	104			
Théorie de l'happenstance	Intergroupes	5,547	2	2,773	2,214	,115
	Intragroupes	127,787	102	1,253		
	Total	133,333	104			

Les analyses post-hoc (test B de Tukey ; tableau 22) permettent de constater que les personnes répondantes travaillant dans le secteur communautaire et de la collectivité (groupe 2) affirment mieux connaître la théorie des systèmes que ceux travaillant dans le domaine de l'éducation (groupe 1) ou dans un autre secteur (groupe 3).

Tableau 22. Connaissance de la théorie des systèmes et le milieu de travail : l'analyse post-hoc (test B de Tukey)

		Sous-ensemble pour alpha = 0,05	
Milieu de travail	N	1	2
Autres	14	2,29	
Éducation	64	2,33	
Communautaire-collectivité	27		3,33

3.3 Les théories et approches et la formation continue

Afin de savoir si la formation continue a un impact sur l'appropriation des théories et approches, les c.o. ont d'abord été invités à mentionner s'ils avaient suivi de la formation ou non durant les cinq dernières années. Quelque 63,9 % affirment ne jamais avoir suivi de formation continue sur ce sujet alors que 36,1 % ont assisté à au moins une formation.

L'utilisation et la connaissance des théories et approches ont ensuite été mises en lien avec la formation continue, et ce, afin de déterminer si le fait d'avoir suivi de la formation continue (groupe 1) ou non (groupe 2) sur ce sujet avait un impact soit sur la connaissance ou la mobilisation de théories ou d'approches. Aucune différence significative n'a été constatée dans les tests T. Le fait de suivre de la formation continue ne semble donc pas avoir d'impact sur la connaissance ou l'utilisation des théories et approches en développement de carrière.

3.4 Les théories et approches et la satisfaction quant à la formation universitaire

En ce qui a trait à la satisfaction des c.o. par rapport à la formation universitaire (tableau 23), on constate que de manière générale une majorité d'entre eux (61,8 %) estime que celle-ci les a bien préparés à l'utilisation des théories et approches. À l'opposé, 22,5 % considèrent qu'elle les a moyennement bien préparés et 15,8 % jugent qu'elle les a mal préparés.

Tableau 23. Degré de satisfaction (%) quant à la présence des théories et approches dans le cursus universitaire

	Fréquence	Pourcentage
Tout à fait d'accord	22	18,3
D'accord	52	43,3
Ni en accord ni en désaccord	27	22,5
En désaccord	16	13,3
Tout à fait en désaccord	3	2,5
Total	120	100

Le tableau 24 présente plus précisément le degré de satisfaction des c.o. par rapport à divers aspects de la formation universitaire. On note tout d'abord que, pour 68,5 % trouvent que la formation sur ce sujet comportait un nombre d'heures suffisantes. Environ la moitié d'entre eux considère que la formation portait sur une diversité de théories et approches (55,7 %) et sur des théories et approches récentes (45,4 %). Bien que les personnes répondantes soient satisfaites de la diversité et de l'actualité des théories et approches enseignées, près de la moitié (48,9 %) considèrent que la formation sur ce sujet n'était pas suffisamment pratique.

Tableau 24. Degré de satisfaction (%) par rapport à la formation universitaire concernant divers aspects

	Tout à fait d'accord	En accord	Ni en accord ni en désaccord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Total
Comportant un nombre suffisant d'heures	22,6	45,9	16,5	15	0,0	100
Était suffisamment appliquée/pratique	11,3	21,8	18	37,6	11,3	100
Portait sur une diversité de théories et approches	12,8	42,9	22,6	19,5	2,3	100
Portait sur des théories et approches récentes	9,8	35,6	23,5	22,7	9,3	100

Pour comparer l'utilisation et la connaissance des théories et approches et l'opinion et le degré de satisfaction des personnes répondantes quant à la formation universitaire, des tests T ont été utilisés.

3.4.1 *La connaissance des théories et approches et formation universitaire*

Le tableau 25 présente les résultats des tests T où l'on compare les niveaux de satisfaction de la formation initiale reçue relativement à l'utilisation des approches et des théories¹⁸. On constate qu'il y a une différence significative entre les moyennes du groupe 1 (ceux qui disent que leur formation ne les a pas bien préparés) et du groupe 2 (ceux qui disent que leur formation les a

¹⁸ Ils ont été dichotomisés à partir de la question relative au fait que la formation initiale a bien préparé aux théories et approches du développement de carrière : Tout à fait en désaccord, en désaccord et ni en désaccord ni d'accord = groupe 1; Tout à fait d'accord et d'accord = groupe 2)

bien préparés) pour l'approche développementale (test $T = -2,832$, $p = 0,005$) et la théorie de l'happenstance (test $T = -3,319$, $p = 0,001$).

Tableau 25. Utilisation des théories et approches et le degré de satisfaction de la formation universitaire : test T

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test T pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
Approche traits-facteurs	Hypothèse de variances égales	,236	,628	- 1,877	115	,063	-,59742	,31827	- 1,22786	,03302
	Hypothèse de variances inégales			- 1,806	77,999	,075	-,59742	,33075	- 1,25589	,06105
Approche développementale	Hypothèse de variances égales	,520	,472	- 2,832	115	,005	-1,24387	,43923	- 2,11389	-,37385
	Hypothèse de variances inégales			- 2,924	96,668	,004	-1,24387	,42537	- 2,08815	-,39960
Approche cognitive	Hypothèse de variances égales	,936	,335	- 2,408	115	,018	-,85952	,35697	- 1,56661	-,15244
	Hypothèse de variances inégales			- 2,332	79,581	,022	-,85952	,36858	- 1,59309	-,12596
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	Hypothèse de variances égales	,004	,947	- 1,356	115	,178	-,57165	,42147	- 1,40651	,26321

	Hypothèse de variances inégales			- 1,365	89,698	,176	-,57165	,41871	- 1,40353	,26022
Approches constructivistes	Hypothèse de variances égales	2,052	,155	- 1,266	115	,208	-,47014	,37128	- 1,20558	,26529
	Hypothèse de variances inégales			- 1,195	73,336	,236	-,47014	,39355	- 1,25443	,31414
Théorie de l'action	Hypothèse de variances égales	,224	,637	- 1,991	115	,049	-,81395	,40874	- 1,62358	-,00433
	Hypothèse de variances inégales			- 1,992	88,008	,049	-,81395	,40859	- 1,62594	-,00197
Théorie des systèmes	Hypothèse de variances égales	,042	,839	-,744	115	,458	-,25739	,34590	-,94254	,42777
	Hypothèse de variances inégales			-,754	91,653	,453	-,25739	,34117	-,93502	,42025
Théorie du chaos	Hypothèse de variances égales	,409	,524	- 1,972	115	,051	-,86706	,43973	- 1,73808	,00395
	Hypothèse de variances inégales			- 2,031	95,976	,045	-,86706	,42693	- 1,71453	-,01960
Théorie de l'happenstance	Hypothèse de variances égales	1,699	,195	- 3,421	115	,001	-1,14739	,33543	- 1,81180	-,48298
	Hypothèse de variances inégales			- 3,319	80,067	,001	-1,14739	,34567	- 1,83528	-,45950

Plus précisément, le tableau 26 montre que pour la théorie développementale, la moyenne du groupe 1 est de 14,83 alors que celle du groupe 2 est de 16,08. Pour la théorie de l'happenstance, la moyenne du groupe 1 est de 16,33 tandis que la moyenne du groupe 2, qui est en accord est 17,47. Ces différences significatives montrent que l'approche développementale et la théorie de l'happenstance sont davantage utilisées par le groupe de c.o. ayant répondu que leur formation universitaire les avait bien préparés.

Tableau 26. Utilisation des théories et approches et le degré de satisfaction de la formation universitaire : moyenne

Utilisation des théories et approches	Degré de satisfaction	N	Moyenne	Écart- type	Moyenne erreur standard
Approche traits et facteurs	Désaccord et plus ou moins	43	17,7674	1,81051	,27610
	D'accord	74	18,3649	1,56655	,18211
Approche développementale	Désaccord et plus ou moins	43	14,8372	2,11492	,32252
	D'accord	74	16,0811	2,38578	,27734
Approche cognitive	Désaccord et plus ou moins	43	17,8837	2,00249	,30538
	D'accord	74	18,7432	1,77549	,20640
Approche de l'apprentissage relative au choix de carrière	Désaccord et plus ou moins	43	16,4419	2,16358	,32994
	D'accord	74	17,0135	2,21757	,25779
Approche narrative	Désaccord et plus ou moins	43	17,2326	2,20213	,33582
	D'accord	74	17,7027	1,76519	,20520
Théorie de l'action	Désaccord et plus ou moins	43	17,1860	2,12979	,32479
	D'accord	74	18,0000	2,13259	,24791
Théorie des systèmes	Désaccord et plus ou moins	43	16,8372	1,74479	,26608
	D'accord	74	17,0946	1,83698	,21354
Théorie du chaos	Désaccord et plus ou moins	43	15,9302	2,13135	,32503
	D'accord	74	16,7973	2,38132	,27682
Théorie de l'happenstance	Désaccord et plus ou moins	43	16,3256	1,87364	,28573
	D'accord	74	17,4730	1,67351	,19454

3.4.2 *La connaissance des théories et approches et formation universitaire*

Quant à la connaissance des théories et approches en fonction du niveau de préparation de la formation universitaire en développement de carrière, il n'y a aucune différence significative entre les groupes précédemment établis. Le degré de satisfaction quant à la formation universitaire en développement de carrière ne semble donc pas lié à la connaissance des théories et approches.

4. LA CONNAISSANCE D'AUTRES THÉORIES ET APPROCHES

Enfin, les résultats ont mis de l'avant que plus de la moitié (55,5 %) des personnes répondantes affirment connaître d'autres théories et approches du développement de carrière que celles indiquées. Bien que la question ait porté sur la connaissance d'autres théories et approches spécifiquement au développement de carrière, 23,75 % des théories et approches nommées portaient sur des théories et approches déjà mentionnées. Aussi, 11,67 % des réponses portaient sur des approches relevant des quatre modèles théoriques en psychologie soit existentielle-humaniste, cognitive-comportementale, psychodynamique-analytique et systémique-interrelationnelle. Enfin, d'autres construits théoriques ont été mentionnés tel que l'ADVP, le concept du pouvoir d'agir, l'approche orientée vers les solutions, la psychologie positive, l'ACT, la théorie sociale cognitive de Bandura et le programme Devenir. Il est possible d'émettre comme hypothèse que les c.o. ont de la difficulté, d'une part, à relier les concepts mobilisés à un courant théorique tout en ayant une difficulté à différencier ce qui relève des théories et approches en counseling personnel versus le développement de carrière.

5. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

En somme, les théories et approches sont considérées comme étant aidantes pour la majorité des c.o. et semblent occuper une place importante dans leur pratique. Le choix d'une approche et théorie est basé autant sur les applications pratiques, la facilité des concepts, la diversité de la clientèle que sur la valeur scientifique.

Les approches les mieux connues sont celles dites traditionnelles alors que celles associées au courant post-moderne semblent être moins connues.

Les c.o. mobilisent en général l'ensemble des théories et approches, et ce, bien qu'ils affirment connaître davantage les théories et approches traditionnelles que post-modernes. Plus précisément, les théories et approches les plus utilisées sont l'approche cognitive du traitement de l'information et l'approche traits-facteurs. L'approche la moins utilisée est l'approche développementale bien que ce soit l'approche que les c.o. affirment le mieux connaître.

Pour ce qui est des éléments externes pouvant avoir une influence sur la connaissance ou la mobilisation d'approches ou théories, peu de facteurs ressortent. L'université d'appartenance aurait une influence sur la mobilisation de l'approche cognitive et la théorie des systèmes ainsi que sur la connaissance de la théorie du chaos. Aussi, les c.o. issus du milieu communautaire et de la collectivité, affirme mieux connaître la théorie des systèmes que les autres, cependant ils ne l'utilisent pas davantage que les autres groupes. Enfin, les c.o. affirmant que la formation universitaire les avait bien préparés utilisent davantage l'approche développementale et la théorie

de l'happenstance. La prochaine section permettra d'approfondir ces divers éléments et de proposer des hypothèses explicatives se basant sur les études mentionnées plus haut.

CINQUIÈME CHAPITRE. DISCUSSION

Dans le présent chapitre, les résultats de recherche sont discutés afin de répondre à la question de recherche « Quelles sont les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leurs pratiques d'intervention ? ». Les paragraphes qui suivent servent, d'abord, à interpréter les résultats selon les objectifs spécifiques de cette recherche, soit de déterminer les théories et approches considérées comme *étant aidantes*, d'identifier les théories et approches *utilisées et connues* par les c.o. et de distinguer les théories et approches du développement de carrière mobilisées en fonction de différentes variables.

1. LA PERTINENCE DES THÉORIES ET APPROCHES DANS LA PRATIQUE DES C.O.

À première vue, selon les résultats obtenus, il est possible de penser que les c.o., dans le cadre de leur pratique, trouvent les théories et approches pertinentes et semblent s'appuyer sur celles-ci dans leur pratique : ils ont répondu, en moyenne qu'elles éclairent grandement leur pratique. Dans leur pratique, d'ailleurs, plus de la majorité affirme les utiliser à chaque fois ou presque à chaque fois qu'ils interviennent. Kidd et al. (1995), dans la première partie de leur étude, réalisée par questionnaire, rapportent que les personnes répondantes ont affirmé que les théories et approches étaient utiles et pertinentes lorsque celles-ci étaient suggérées. Dans notre recherche, bien qu'il soit possible d'affirmer que pour la majorité les théories et les approches sont considérées comme étant aidantes, il est aussi intéressant de mettre en lumière qu'un peu moins de la moitié les utilisent occasionnellement, rarement ou jamais ce qui signifie que les théories et

approches ne font pas partie intégrante de la pratique d'un certain nombre. Kidd et al. (1995), dans la seconde partie de leur recherche constituée de groupes de discussion, avaient alors démontré que les c.o. ne trouvaient pas les théories et approches pertinentes. Nous pouvons ici nous interroger à savoir si les théories et approches sont bel et bien mobilisées par les c.o. ou si, puisque celles-ci ont été suggérées, cela a influencé des résultats favorables. En effet, bien que la majorité des c.o. considèrent que les théories et approches soient aidantes, seulement la moitié d'entre eux les utilisent à chaque fois ou presque. Il se pourrait que les c.o. ne ressentent pas le besoin de mobiliser une théorie ou approche en développement de carrière dans leurs interventions quotidiennes et que celles-ci soient davantage mises à contribution dans l'évaluation et la conception de l'intervention.

Pour les c.o., les applications pratiques, la facilité des concepts, l'application à l'ensemble de la clientèle ainsi que la valeur scientifique de la théorie ou de l'approche sont des éléments importants. Il se peut donc que le pourcentage des c.o. n'utilisant pas fréquemment les théories et approches dans leur pratique s'explique par l'absence de ces différents facteurs. En effet, plusieurs auteurs et auteurs stipulent que les théories et approches ne prennent pas en compte la diversité des groupes composant la population et que les c.o. les trouvent difficiles à intégrer à leurs pratiques (Fielding et Bonora, 2000 ; Herr, 2008 ; Savickas, 2001 ; Van Esbroeck, 2007 ; Young et Domene, 2012). Aussi, à ce sujet, Fouad (2001), Herr (1996) et McMahon (2014) stipulent que les théories et approches seraient davantage mobilisées si les termes employés étaient simplifiés, résultat appuyé autant par l'étude de Brown (2002), par celle d'Osborn et Baggerly (2004) ainsi que par celle de Kidd et al. (1995), qui mettent de l'avant que les praticiennes et praticiens en orientation utiliseraient davantage des concepts théoriques si ceux-ci étaient plus faciles à

appliquer. Il importe de retenir que les applications pratiques sont un élément important dans la mobilisation des connaissances théoriques.

En somme, dans le cadre de cette étude, un peu plus de la moitié des c.o. trouvent les théories et approches aidantes et elles sont mises à profit à chaque fois ou presque toujours lorsqu'ils interviennent. Cependant, cette proportion pourrait être plus importante si les applications pratiques des théories et approches étaient plus faciles à mettre en pratique.

2. L'UTILISATION ET LA CONNAISSANCE DES THÉORIES ET APPROCHES

2.1 La connaissance des théories et approches

En ce qui a trait au niveau de connaissance des théories et approches, on constate que celles qui sont davantage connues par les participantes et les participants sont les approches dites traditionnelles, en particulier les approches développementales et traits-facteurs, alors que celles qu'on associe au courant post-moderne semblent moins familières.

Ces derniers résultats peuvent pertinemment être mis en contraste avec ceux tirés d'une enquête de l'OCCOPQ (2004a et 2004b) qui démontre que la majorité des c.o., qu'ils soient issus des milieux scolaires ou d'employabilité, affirme connaître très bien ou plutôt bien (60,9 %) les théories et approches en développement de carrière. Dans le cadre de notre étude, ce niveau de connaissance des théories et approches, outre la théorie développementale et traits-facteurs, est bien en deçà d'un tel pourcentage. Il importe toutefois de noter que l'évaluation du niveau de connaissance dans l'étude menée par l'OCCOQ se fondait sur une seule question générale, sans différenciation des théories et approches, alors que la présente étude a pris en compte cette

distinction, apportant de fait des nuances quant à celles qui sont mieux connues et celles qui le sont moins.

2.2 La mobilisation des théories et approches

Les résultats obtenus montrent que la majorité des c.o. mobilisent dans leur pratique l'ensemble des théories et approches du développement de carrière. Osborn et Baggerly (2004), dans leur recherche, avaient également constaté qu'une grande majorité des répondantes et des répondants utilisaient les théories et approches dans leurs interventions. Plus précisément, les théories et approches les plus utilisées sont l'approche cognitive du traitement de l'information et l'approche traits-facteurs. L'approche la moins utilisée est l'approche développementale bien que ce soit l'approche que les c.o. affirment le mieux connaître.

Il ressort également que les c.o. mobilisent aussi bien les approches traditionnelles que post-modernes. On peut alors émettre l'hypothèse qu'ils utilisent une approche intégrative, dans laquelle ils mettent en relation des données objectives (donc des éléments des approches traditionnelles) autant que subjectives (qui se rapprochent davantage des approches post-modernes). Il est aussi possible de penser qu'ils mobilisent des concepts en fonction des différentes situations et clientèles qui se présentent. Il pourrait être intéressant d'approfondir ces deux aspects dans une recherche ultérieure.

2.3 Les liens entre connaissances et mobilisation

En revenant sur nos propres observations, il est intéressant de constater que les c.o. affirment mobiliser plusieurs théories et approches alors qu'en contrepartie, ils attestent pour

certaines d'entre-elles ne pas les connaître beaucoup. Un tel constat peut faire émerger certains questionnements quant à la nature réelle de l'intégration des théories et approches dans les pratiques d'intervention. Une investigation plus en profondeur de ces dernières permettrait peut-être de mieux comprendre les représentations des théories et approches par les c.o. et comment celles-ci sont concrètement mobilisées dans des actes professionnels.

Par ailleurs, lorsqu'on explore les corrélations prévalant entre d'une part, les scores de connaissance des différentes théories et approches et d'autre part, la mobilisation de chacune de celles-ci, on constate qu'aucune relation significative ne prévaut entre ces deux perspectives, sauf en ce qui a trait à la théorie cognitive et développementale. Pour ces dernières, il est possible d'émettre certaines hypothèses explicatives relatives à des facteurs externes : les théories peuvent avoir prédominé dans les programmes de formation, les applications pratiques peuvent être plus claires rendant la mobilisation plus facile, ce sont peut-être celles qui sont le plus applicables à l'intervention avec les clientes ou clients ou encore celles qui sont connues depuis le plus longtemps. Il est alors possible d'émettre comme explication que l'absence de corrélation pour les autres théories et approches peut notamment s'expliquer par le fait, qu'elles ne sont pas applicables aux clientèles desservies et problématiques vécues.

Une autre hypothèse pour expliquer l'absence de corrélation entre la connaissance et la mobilisation des théories et approches pourrait aussi être que les c.o. connaissent les théories, mais qu'ils ne savent pas nécessairement comment les mobiliser dans leurs interventions. On peut ici faire un lien avec le profil des compétences générales des c.o. développé par l'OOCCOQ en 2010. En effet, il se pourrait que les c.o. aient des connaissances des théories et des approches et qu'ils

soient donc en mesure de les utiliser pour analyser ou de concevoir l'intervention, mais qu'il n'y ait pas de transfert dans l'intervention directe. Il est donc ainsi possible de s'interroger à savoir si ce sont les applications pratiques des théories et approches qui ne sont pas à la portée de tous ou si ce sont les c.o. qui n'arrivent pas à mobiliser ces savoirs. Le Boterf (2015) énonce que, bien que les connaissances théoriques soient une des composantes de la compétence, elles doivent alors être mobilisées dans l'action. La mobilisation des construits théoriques dans l'action pourrait être approfondie dans des études ultérieures. Une autre hypothèse pourrait être, à l'inverse, que les c.o. appliquent des principes, sans être en mesure de les relier à une approche ou une théorie. Ce point avait été d'ailleurs soulevé lors d'une étude réalisée par Kidd et al. (1995) qui mentionnent que les c.o. tendent à appliquer des principes théoriques généraux plutôt que spécifiques.

Si, par exemple, les conseillers d'orientation n'appliquent pas un modèle développemental en détail, cela ne signifie pas qu'ils n'adoptent pas dans leur pratique une approche globalement "développementale", en opposition à une méthode d'appariement des compétences et des emplois (Kidd et al., p.26).

Il se pourrait que les c.o. mobilisent des théories et approches sans être en mesure de les relier aux courants théoriques. Whiston (2003) explique, pour sa part, ce phénomène par le manque de liens entre la théorie, la recherche et la pratique, une des critiques adressées à l'endroit des théories et des approches, ce qui mènerait alors à une pratique davantage intuitive.

Un accompagnement (supervision, formation, mentorat) pourrait, certes, aider les c.o. à développer et approfondir une conscience dans l'action plus aiguisée quant à ce qui concerne l'intervention selon des construits théoriques.

3. LES FACTEURS INFLUENÇANT L'UTILISATION ET LA CONNAISSANCE DES THÉORIES ET APPROCHES

Parmi l'ensemble des facteurs retenus dans le cadre de la présente étude (formation universitaire, université d'appartenance, milieu de travail) pouvant possiblement influencer l'utilisation et la connaissance spécifique de certaines théories ou approches, très peu se sont révélées avoir un rôle significatif.

On a tout de même constaté que l'université d'appartenance semble distinguer les personnes participantes quant à la mobilisation de l'approche cognitive et de la théorie des systèmes ainsi que sur la connaissance de la théorie du chaos. Un examen des cursus de formation des divers établissements représentés dans la présente recherche pourrait permettre de mieux comprendre la place de certaines théories ou approches expliquant ainsi pourquoi certaines et certains connaissent et mobilisent davantage des théories et approches que d'autres.

Aussi, les c.o. issus du milieu communautaire et de la collectivité affirment mieux connaître la théorie des systèmes que les autres, sans toutefois qu'elle soit mobilisée dans leurs interventions. Il s'avère que l'approche systémique fait partie intégrante de la culture de tels organismes où l'individu est considéré comme évoluant dans plusieurs sphères qui sont aussi prises en compte dans l'analyse de la situation (Gingras, 1991 ; Lamoureux, Fontaine, Parazelli, Labbé, Gauvin, Dusablon, Beaulieu, 2009 ; Shankand, Saïas et Friboulet, 2009). Les c.o., peuvent alors avoir développé une meilleure connaissance de cette théorie sans qu'il soit nécessaire pour eux de mobiliser cette approche dans leurs interventions quotidiennes. Il se peut, aussi, que l'université d'appartenance des c.o. issus du milieu communautaire explique ce résultat.

Cette recherche met de l'avant le fait que la majorité des c.o. considèrent les théories et approches du développement de carrière comme étant éclairantes dans leur pratique. Ils affirment davantage connaître les approches traditionnelles que les approches post-modernes, et ce, bien qu'ils affirment autant les mobiliser une que l'autre. Outre l'approche cognitive et développementale, aucun autre lien significatif n'a été trouvé entre la connaissance des théories et approches et la mobilisation de celles-ci; il se peut les c.o. connaissent les théories, mais qu'ils ne sachent pas nécessairement comment les mobiliser dans leurs interventions ou qu'ils ne soient pas en mesure de relier leurs interventions à une théorie ou approche spécifique. Il se pourrait aussi que dans l'agir, ils adoptent une posture qui se rapprocherait davantage à une approche intégrative, qu'ils ne soient pas en mesure de relier les construits théoriques ou qu'ils adaptent leur pratique en fonction des situations qui se présentent. Finalement, peu de facteurs influent la connaissance et mobilisation des théories et approches outre le milieu de travail, l'université d'appartenance et la satisfaction quant à l'université d'appartenance.

CONCLUSION

Dans la section précédente, les résultats de recherche ont été discutés et analysés. Plusieurs hypothèses ont été émises. Cette section permettra de mettre de l'avant l'apport de cette recherche en présentant d'abord, les limites à considérer pour ensuite faire une synthèse du portrait que cette recherche a permis de brosser. Par la suite, des retombées possibles sont envisagées.

1. LES LIMITES

D'abord, une des premières limites de cette étude est la taille de l'échantillon. Fortin (2010) mentionne que le taux de réponse peut influencer la représentativité de l'échantillon. Dans le cadre de cette recherche, le taux de réponse est plutôt faible ce qui peut limiter la possibilité de généraliser les résultats à l'ensemble des c.o. Pour des raisons techniques et pratiques, il a été impossible de prolonger la durée de la passation, ou encore de la reprendre.

D'autres limites sont à souligner concernant le questionnaire utilisé. Puisque peu de recherches, à notre connaissance, ont été réalisées sur ce sujet, le questionnaire a été construit de toute pièce pour les fins de la présente étude. Pour cela, nous avons dû, faire une recension des écrits pour élaborer un cadre d'analyse et déterminer les théories et approches à considérer. Il se pourrait que le cadre utilisé ne comporte pas l'ensemble des items centraux des théories et approches. Soulignons ici que malgré la pertinence de la typologie retenue des théories et des approches, il est probable que plusieurs autres théories et approches émergentes n'aient pas été examinées dans le cadre de l'étude. Aussi, bien que le questionnaire ait été prétesté auprès d'étudiantes et d'étudiants à la maîtrise, sa validité ainsi que sa fidélité n'ont pas pu être calculées.

L'utilisation d'un seul type d'instrument de mesure est également une autre limite. En effet, la combinaison de différents types de mesure (par exemple, des entrevues dirigées) aurait permis de comparer les résultats obtenus entre eux.

Le choix d'utiliser un questionnaire en ligne peut aussi avoir influencé les résultats. En effet, il se peut que certains c.o. soient moins à l'aise avec cette technologie ou n'ait pas pu être contactés n'ayant pas de courriel professionnel. De plus, l'utilisation de questionnaire en ligne ne permet pas de s'assurer que les questions aient été bien comprises, et ce, même en mettant des énoncés explicatifs pour chacune des questions. Il est aussi possible de penser que, puisque le questionnaire ayant été auto-administré, il y a un biais de désirabilité sociale, et ce, bien que la confidentialité des réponses ait été assurée (Blais et Durand, 2009). En effet, afin d'avoir accès à l'ensemble des c.o., nous avons privilégié l'envoi des questionnaires par l'entremise de l'OCCOQ, qui encadre les pratiques professionnelles en orientation. Cela peut avoir influencé les réponses obtenues.

2. CE QU'ÉCLAIRE CETTE RECHERCHE

En considérant les limites de cette recherche, plusieurs éléments permettent tout de même d'apporter un regard nouveau sur les théories et approches. Ainsi, les réponses aux questions de recherches sont présentées pour ensuite mettre de l'avant les forces de cette étude.

2.1 La réponse aux questions de recherche

La question de recherche, pierre d'assise de la présente étude, était : « Quelles sont les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers

d'orientation du Québec dans leurs pratiques d'intervention ? ». Ce mémoire permet de mettre de l'avant le fait que les théories et approches en développement de carrière sont considérées comme étant aidantes et sont mobilisés à toutes les étapes dans un processus de counseling de carrière par les c.o.. Il s'avère cependant qu'il y a une différence entre celles mobilisées et celles connues; en effet, les c.o. affirment mobiliser autant les approches traditionnelles que post-modernes alors qu'ils affirment connaître davantage les approches traditionnelles.

2.2 Les atouts pour atteindre le but visé

Pour apporter réponse à la question de recherche et aux objectifs, cette recherche a innové sur plusieurs plans. D'abord, l'élément central est le fait que cette recherche, à notre connaissance, soit une des premières sur cette thématique au Québec. Cela ouvre donc à d'autres recherches, caractéristique typique d'une recherche descriptive qui prépare la voie à des études plus poussées (Fortin, 2010).

Au-delà d'avoir permis la création d'un questionnaire, le cadre d'analyse permet de mieux situer les théories et approches du développement de carrière en fonction d'une typologie qui n'existait pas au préalable en français. La rigueur pour concevoir ce cadre est un aspect positif de ce mémoire. En effet, une recension et lecture de plusieurs articles et *Handbook* a été réalisée permettant de créer et d'appuyer la typologie. Celle-ci pourrait être utilisée dans d'autres recherches tout comme le questionnaire qui a été créé pour cette étude.

3. LES RETOMBÉES

3.1 Pour l'orientation

Une des principales retombées de ce mémoire réside dans le cadre d'analyse de cette recherche et dans les résultats qui peuvent contribuer à améliorer l'offre de formation, qu'elle soit universitaire (dans le cadre du baccalauréat ou de la maîtrise) ou continue (par le biais de l'OCCOQ notamment). En ce qui concerne la formation, il pourrait être intéressant, d'abord, de renforcer le lien entre la notion des théories et approches en développement de carrière et la pratique. De plus, le cadre d'analyse pourrait être utilisé afin d'enrichir les programmes de formation universitaire.

Le questionnaire, qui fait une synthèse des différents éléments des théories et approches, pourrait aussi être utilisé comme outil d'analyse et de réflexion quant aux connaissances théoriques chez les c.o.. En effet, dans « Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation » (OCCOQ, 2010), il est indiqué qu'ils doivent mettre à jour leurs connaissances théoriques et leurs compétences. Le cadre d'analyse ainsi que le questionnaire pourraient être des outils intéressants à utiliser.

Il pourrait aussi être pertinent d'utiliser cette recherche afin de répondre aux besoins spécifiques d'une diversité de clientèles. En effet, les approches post-modernes pourraient permettre de répondre à des besoins spécifiques notamment en matière d'interculturalité et de diversité de la population, et ce, afin de répondre à des enjeux d'internationalisation de plus en plus présents. Se basant sur des données subjectives, et non seulement objectives, elles pourraient permettre d'accompagner un plus grand nombre.

3.2 Pour la recherche

Quelques avenues de recherche se dessinent à la suite de la recherche actuelle en ce qui concerne la méthodologie (devis méthodologique, collecte de données et déroulement) et le cadre d'analyse.

Pour ce qui est du devis méthodologique, il pourrait être pertinent d'effectuer une recherche qualitative descriptive plutôt que quantitative. L'outil de collecte de données pourrait alors être soit des entrevues semi-structurées ou des groupes de discussion. Pour les entrevues semi-structurées, cela permettrait d'approfondir davantage les thèmes soulevés, tandis que les groupes de discussion permettraient une meilleure compréhension collective (Fortin, 2010) du point de vue des c.o. sur les théories et approches. Ces résultats pourraient alors être mis en parallèle à ceux de Kidd et al. (1995) qui dans leur étude avait à la fois utilisé le questionnaire et les groupes de discussion. Cela avait permis de mettre en lumière le fait que les répondantes et les répondants affirmaient certes trouver les théories et approches pertinentes sur papier, mais qu'en groupe, ils affirmaient que celles-ci étaient peu ou pas pertinentes. Aussi, dans une recherche ultérieure, considérant les limites liées à la taille de l'échantillon de la présente étude, il est fortement suggéré d'en constituer un plus grand et de s'assurer que la population de l'étude réponde au questionnaire à un moment plus propice. Toujours dans la méthodologie, il serait intéressant de se demander si d'autres variables d'influence seraient pertinentes à cible telles que la clientèle desservie, le secteur d'intervention ou autres.

Pour ce qui est du cadre d'analyse, il serait intéressant d'ouvrir le spectre des théories et approches et de ne pas se limiter à celles du développement de carrière. Il pourrait être pertinent

de s'intéresser aux approches en counseling personnel, c'est-à-dire à l'approche psychodynamique, humaniste, cognitivo-comportementale et systémique, comme on l'a fait dans l'étude de Gazzola et Smith (2007). Il serait aussi utile d'étudier plus en profondeur le concept d'approche intégrative, un défi à relever puisqu'elle n'a pas encore été clairement définie.

Enfin, outre les théories et approches, il serait intéressant de se pencher sur l'appropriation et l'intégration de l'ensemble des construits théoriques et de place que ceux-ci occupent dans la pratique des c.o.. L'on peut, en effet, se questionner quant à savoir si ce qui enseigné est réellement utilisé et mis en pratique dans la pratique.

4. ÉPILOGUE

En somme, divers changements dans la société ont eu un impact sur le marché du travail et ont occasionné de nouvelles réalités pour les travailleuses et les travailleurs. De ce fait, le rôle, l'expertise et les compétences des conseillères et des conseillers d'orientation se sont actualisés au fil des années pour accompagner et répondre aux besoins des individus en matière d'orientation, d'insertion ou d'adaptation. Pour y parvenir, les différentes approches et théories du développement de carrière se sont développées et se sont modifiées.

Or, bien que la recherche ait progressé en développement de carrière, peu de recherches se sont intéressées aux théories et approches mobilisées par les c.o.. Les quelques recherches s'étant intéressées à la question ne proviennent pas du Québec où la pratique diffère d'ailleurs.

L'état des approches et des théories utilisées par les c.o. a été réalisé concernant les approches traditionnelles (l'approche traits-facteurs, l'approche développementale, l'approche de

l'apprentissage relative au choix de carrière et l'approche cognitive du traitement de l'information), les approches post-modernes (l'approche narrative et de la construction de sa vie, la théorie de l'action, la théorie des systèmes, la théorie du chaos et la théorie de l'happenstance) et les approches intégratives.

Afin d'étudier la pertinence, la connaissance et la mobilisation des théories et approches par les c.o. du Québec, un questionnaire a été envoyé à l'ensemble d'entre eux. Un ensemble d'autres variables ont également été analysé concernant les théories et approches.

Cette recherche a permis de mettre de l'avant que ces professionnelles et ces professionnels trouvent les théories et approches du développement de carrière pertinentes dans le cadre de leur pratique. Ils affirment mobiliser à la fois les approches traditionnelles et post-modernes bien qu'ils stipulent connaître davantage les approches traditionnelles. Leurs connaissances et leurs mobilisations sont influencées par l'université d'appartenance et les milieux de pratique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ali, S. R., et Brown, S. D. (2017). Integration of theory, research, and practice: Using our tools to address challenging times. Dans J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, et J. G. Lenz (dir.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (p. 73-76). Tallahassee, FL: Florida State University.
- Amundson, N.E. (2005). The potential impact of global changes in work for career theory and practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(2), 91-99.
- Arnold, J. et Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25(4), 427-433.
- Arthur, M.B. (1994). The boundaryless career: A new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306.
- Assemblée nationale du Québec (2009). Projet de loi n21 : Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines. Québec : Éditeur officiel du Québec. Repéré à <http://www.assnat.qc.ca/fr/travaux-parlementaires/projets-loi/projet-loi-21-39-1.html> >
- Athanasou, J.A. et Van Esbroeck, R. (2008). *International handbook of career guidance*. New York, NY: Springer.

- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Flederman, P. et Watts, A.G. (2011). Editorial. East and west: Exploring new concepts for career guidance (Special issue). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(2), 61-64.
- Arulmani, G., Bakshi, A.J., Leong, T.F.L., et Watts, A.G. (dir.) (2014). *Handbook of career development: International perspectives*. New York, NY : Springer.
- Beaujolin, R. (2004). Comment assurer des mobilités professionnelles positives ? *Développements*, 35, 2-5.
- Beck, N. (1993). *Shifting gears: Thriving in the new economy*. Toronto : Harper Collins.
- Bejaoui, A. (2012). Les relations industrielles face à l'évolution du marché du travail. Dans N. Laplante et L. Côté (dir.), *Transformation du monde du travail : Regards interdisciplinaires en relations industrielles* (p.15-34). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bevan, S., Brinkley, I., Cooper, C., et Bajorek, Z. (2018). *21st Century workforces and workplaces: The challenges and opportunities for future work practices and labour markets*. Londres : Bloomsbury.
- Blais, A. et Durand, C. (2009). Le sondage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 445-487) (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (Ouvrage original publié en 1984).
- Blustein, D.L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 171- 182.

- Blustein, D.L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahway, NJ : Routledge.
- Blustein, D. L. (2017). Integrating theory, research, and practice: Lessons learned from the evolution of vocational psychology. Dans J. P. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, et J. G. Lenz (dir.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (p. 179-187). Tallahassee, FL : Florida State University.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin (Ouvrage original publié en 1989).
- Bujold, C. et Fournier, G. (2008). Occupational representations of workers in nonstandard and precarious work situations. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 339-359.
- Bujold, R. (1983). L'historique de l'orientation au Québec. Dans D. Pelletier et R. Bujold (dir.), *Pour une approche éducative en orientation* (p. 17-26). Montréal : Gaëtan Morin.
- Bright, J. (2013). *Chaos theory of careers explained: Interview with Dr. Jim Bright at Vanderbilt University*. [Vidéo en ligne]. Repéré <<https://www.youtube.com/watch?v=BL2wTkgBEyk>>.
- Bright, J.E.H. et Pryor, R.G.L. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 291-305.

- Bright, J.E.H, Pryor, R.G.L et Harpham, L. (2005). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 561-576.
- Broonen, J.P. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 137-171.
- Brown, C. (2002). Career counseling practitioners: Reflections on theory, research, and practice. *Journal of Career Development*, 29(2), 109-127.
- Cadin, L., Bender, A.F. et Saint-Giniez, V. (2000). Exploring boundaryless careers in the French context. Dans M. Peiperl, M.B. Arthur, R. Goffee et T. Morris (dir.), *Career frontiers : New conceptions of working lives* (p. 228-255). Oxford : Oxford University Press.
- Campbell, C. et Ungar, M. (2004). Constructing a life that works: Part 1, blending postmodern family therapy and career counseling. *The Career Development Quarterly*, 53(1), 16-27.
- Chen, C.P. (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *Career Development Quarterly*, 51(3), 203-216.
- Cloutier-Villeneuve, L. (2014). Évolution de l'emploi atypique au Québec depuis 1993. *Flash-info*, 15(3). Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/bulletins/flash-info-201410.pdf>.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling : A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Collin, A. et Young, R. (2000). *The future of career*. Cambridge : Cambridge University Press.

Combs, G. et Freedman, J. (2012). Narrative, poststructuralism, and social justice current practices in narrative therapy. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 1033-1060.

Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Ottawa : Secrétariat sur la conduite responsable de la recherche. Repéré à <http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2-2014/EPTC_2_FINALE_Web.pdf>.

Coutinho, M.T., Dam, U.C. et Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(1), 5-18.

Creswell, J.W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications (Ouvrage original publié en 1994).

D'amours, M., Soussi, S. A., et Tremblay, D. G. (2015). *Repenser le travail : des concepts nouveaux pour des réalités transformées*. Québec : Presses de l'Université du Québec

Dawis, R.V. (1996). The theory of work adjustment and person environment-correspondence counseling. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3^e éd.) (p. 75-120). San Francisco, CA : Jossey-Bass (Ouvrage original publié en 1984).

Duarte, M. E. (2017). Career counseling research-practice disparities: What we know and what we need to know. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-7.

- Dawis, R.V. (1996). The theory of work adjustment and person environment-correspondence counseling. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3^e éd.) (p. 75-120). San Francisco, CA : Jossey-Bass (Ouvrage original publié en 1984).
- Delisle-Laberge, L. et Locas, R. (2004). D'hier à demain - Historique et problématiques de l'évaluation en orientation. *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, 2(décembre 2004), 4-6. Repéré à <<http://orientation.qc.ca/files/02-en-pratique-décembre-2004.pdf>>.
- Dussault, M. (2014). L'évolution des sciences de l'orientation parallèlement aux transformations du monde du travail. *L'orientation, le magazine des conseillers et conseillères d'orientation*, 4(1), 19-23. Repéré à <<https://orientation.qc.ca/files/OrientationVol4-No1-Janvier-Fevrier2014.pdf>>.
- Dorceus, S. et Le Corff, Y. (2014). La psychométrie en orientation : hier, aujourd'hui et demain. *L'orientation, le magazine des conseillers et conseillères d'orientation*, 4(1), 15-18. Repéré à <<https://orientation.qc.ca/files/OrientationVol4-No1-Janvier-Fevrier2014.pdf>>.
- Dorceus, S. (2019). Enquête sur les pratiques professionnelles d'évaluation psychométrique en santé mentale et en relations humaines au Québec. Université de Sherbrooke. Repéré à <<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00926a&AN=sudes.11143.15964&lang=fr&site=eds-live>>.

- Erwin, E. (1999). Constructivist epistemologies and the therapies. *British Journal of Guidance & Counselling*, 27(1), 353-365.
- Fielding, A.J. et Bonora, D. (2000). Pourquoi les praticiens disent-ils que « la théorie n'est pas utile à la pratique » ? Une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), 79-90.
- Fouad, N.A. (2001). The future of vocational psychology: Aiming high. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 183-191.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (collaboration J. Gagnon) (2^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation (Ouvrage original publié en 2006).
- Gazzola, N. et Smith, J.D. (2007). Who do we think we are? A survey of counsellors in Canada. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 29(2), 97-110.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
- Gingras, P. (1991). L'approche communautaire. Dans L. Doucet et L. Favreau, L (dir.), *Théorie et pratiques en organisation communautaire* (p. 187 -200). Québec : Presses de l'Université du Québec. PUQ.

Gingras, M. (s.d.). *L'approche orientante : contributions des théories et des études reliées au développement de carrière*. Repéré à < http://gpsao.recherche.usherbrooke.ca/documents/iosp_annexe_I.pdf>.

Godin J.-F., Laplante B., Ledoux É., Vultur M. et Tsala D. (2008). *Étude exploratoire des parcours d'emploi en lien avec l'apparition des premières lésions chez les jeunes de 16 à 24 ans*. Études et recherches/Rapport R-630. Montréal : IRSST.

Gouvernement du Québec. (2005). *Partageons nos compétences. Modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines*. Rapport du Comité d'experts présenté à l'Office des professions du Québec. Repéré à <https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Rapport_etude/Rapport-Sante-ment.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2019). *Le code des professions*. Repéré à <<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-26.pdf>>.

Guédon, M.-C., Savard, R., Le Corff, Y. et Yergeau, É. (2011). *Tests à l'appui. Pour une intervention intégrée de la psychométrie en counseling de carrière* (2^e éd.). Sainte-Foy : Les Éditions Septembre (Ouvrage original publié en 2000).

Guichard, J. et Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

Guichard, J. (2007a). Conseil en orientation. Dans J. Guichard et M. Huteau (dir), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 95-102). Paris : Dunod.

- Guichard, J. (2007b). Appariement (matching). Dans J. Guichard et M. Huteau (dir), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (p. 34-40). Paris : Dunod.
- Hall, D.T. (1976). Current career issues in organizations. Dans D.T. Hall (dir.), *Careers in organizations* (p. 190-205). Pacific Palisades, CA : Goodyear Publishing Company, Inc.
- Hansen, J.T. (2006). Counseling theories within a postmodernist epistemology: New roles for theories in counseling practice. *Journal of Counseling et Development*, 84(3), 291–297.
- Hartung, P.J., Savickas, M.L., et Walsh, W.B. (2015). *APA Handbook of career intervention: Volume 2, Applications*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Hartung, J.P., Walsh W.B. et Savickas. M.L. (2013). Introduction: Stability and change in vocational guidance. Dans W.B. Walsh, M.L. Savickas et J.P. Hartung, (dir.), *Handbook of vocational psychology* (4^e éd.). Mahwah, NJ : Erlbaum (Ouvrage original publié en 1983).
- Herr, E.L. (1996). Toward the convergence of career theory and practice : Mythology, issues, and possibilities. Dans M.L. Savickas et W.B. Walsh (dir), *Handbook of career counseling theory and practice* (p. 13-35). Palo Alto, CA : Davies-Black.
- Herr, E.L. (2008). Social contexts for career guidance through the world. Dans J.A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International Handbook of Career Guidance* (p.45-67). Dordrecht: Springer.
- Holland, J.L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35.

- Inkson, K. et Elkin, G. (2008). Landscape with travellers: The context of careers in developed nations. Dans J.A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International Handbook of Career Guidance* (p.69-94). Dordrecht : Springer.
- Kalleberg, A.L. (2009). Precarious work, insecure workers: Employment relations in transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1-22.
- Kidd, J.M., Killeen, J., Jarvis, J., et Offer, M. (1995). L'orientation professionnelle est-elle une science appliquée ? Rôle de la théorie dans la consultation d'orientation professionnelle en Grande-Bretagne. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 24(1), 19-37.
- Kidd, J.M. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. London : Sage Publications.
- Kirouac, L. (2015). *L'individu face au travail-sans-fin : sociologie de l'épuisement professionnel*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154.
- Lamoureux, H., Fontaine, A., Parazelli, M., Labbé, F., Gauvin, A., Dusablon, S., Beaulieu, M. et al. (2009). *L'approche globale: contexte et enjeux*. ROC 03. Repéré à <http://www.roc03.com/files/Recueil_approche_globale.pdf>
- L'Allier, P., Tétreau, B. et Erpicum, D. (1981). L'orientation professionnelle au Québec depuis le rapport Parent. *L'Orientation professionnelle*, 17(4), 35-63.

- Le Boterf, G. (2013). Les facteurs explicatifs de l'intérêt actuel pour les compétences. Dans G. Le Boterf. *Construire les compétences individuelles et collectives* (p.11-50) (6^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation (Ouvrage original publié en 2000).
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives: Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions* (7^e éd.) Editions Eyrolles (Ouvrage original publié en 2000).
- Leung, S.-M.A. et Yuen, M. (2012). The globalization of an ethno-centric career theory and practice. Dans M. Watson et M. McMahon (dir.), *Career development: global issues and challenges* (p.75-91). New York, NY : Nova Science Publishers, Inc.
- McMahon, M. (2014). New trends in theory development in career psychology. Dans G. Arulmani, A.J., Bakshi, T.L.F., Leong et A.G.Watts (dir.), *Handbook of Career Development : International Perspectives* (p. 13-27). New York, NY : Springer New York.
- McMahon, M, Waston, M. et Patton, W. (2014). Context-resonant systems perspectives in career theory. Dans G. Arulmani, A.J., Bakshi, T.L.F., Leong et A.G. Watts (dir.), *Handbook of Career Development : International Perspectives* (p. 29-41). New York, NY: Springer New York.
- Maree, J. G. et Twigge, A. (2015). Career and self-construction of emerging adults: The value of life designing. *Frontiers in Psychology*, 6(2041), 1-12.

- Matte, D., Baldino, D., et Courchesne, R. (1998). *L'évolution de l'emploi atypique au Québec*. Québec : Ministère du travail. Reperé à <https://www.travail.gouv.qc.ca/fileadmin/fichiers/Documents/normes_travail/travail_non_traditionnel/atypique.pdf>.
- Mellouki, M. et Beauchemin, M. (1994a). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession (1930-1960). *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 8(2), 213-240.
- Mellouki, M. et Beauchemin, M. (1994b). L'institutionnalisation, la crise et l'éclatement du champ de l'orientation scolaire et professionnelle au Québec (1960-1990). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23(4), 465-480.
- Mitchell, L.K et Krumboltz, J.D. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3^e éd.) (p. 423-475). San Francisco, CA : Jossey-Bass (Ouvrage original publié en 1984).
- Mori, S. et Rouan, G. (2011). *Les thérapies narratives*. Bruxelles : De Boeck.
- Murdock, N.L., Duan, C., et Nilsson, J.E. (2012). Emerging approaches to counseling intervention: Theory, research, practice, and training. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 966-975.
- Negura, L. (2006). L'évolution de la représentation sociale du travail dans le contexte des mutations économiques en occident. *Carrièreologie*, 10(3), 393-410.

Office des professions du Québec (2013). *Guide explicatif du Projet de loi 21*. Repéré à <
https://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/Guide_explicatif_decembre_2013.pdf>

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) (2013). *Guide de pratique. Orientation en formation générale des jeunes*. Repéré à <http://orientation.qc.ca/files/Guide_OCCOQ_OFGJ_250214.pdf>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation (OCCOQ) (2015a). *L'énoncé de pertinence sociale de la profession de conseiller d'orientation*. Repéré à <<http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/lenonce-de-pertinence-sociale-de-la-profession-de-conseiller-dorientation>>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation (OCCOQ) (2015b). *Historique*. Repéré à <<http://orientation.qc.ca/lordre/historique>>.

Ordre des conseillers et conseillère d'orientation du Québec (OCCOQ) (2015c). *Répartition des conseillers d'orientation selon l'occupation*. Rep à <https://www.orientation.qc.ca/files/Répartition-des-co-selon-les-milieus-de-travail-tarte-et-chiffres_au-31-mars-2017.pdf>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ) (2015d). *Formation et permis d'exercice*. Repéré à <<http://orientation.qc.ca/informations-pour-le-public/le-conseiller-dorientation/formation-et-permis-dexercice>>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPQ) (2004a). *Questionnaire sur l'inventaire des pratiques des conseillers et conseillères d'orientation en éducation*. Document inédit.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCOPQ) (2004b). *Questionnaire sur l'inventaire des pratiques des conseillers et conseillères d'orientation en employabilité et en réadaptation*. Document inédit.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec(OCCOQ) (2010). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Repéré à <<http://orientation.qc.ca/files/Profil-de-compétences-des-conseillers-et-conseillères-d'orientation-du-Québec.pdf>>.

Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OCCPPQ) (2001). *Une vision renouvelée de l'exercice de l'orientation et de la psychoéducation au Québec*. Québec : Groupe de travail ministériel sur les professions de la santé et des relations humaines. Repéré à <<http://orientation.qc.ca/files/Une-vision-renouvelée-exercice-de-orientation-et-de-la-psychoéducation-au-Québec-Memoire.pdf>>.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2004). *Orientation professionnelle et politique publique : Comment combler l'écart*. Paris : Éditions de l'OCDE. Repéré à <<http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/34050180.pdf>>.

Osborn, D.S. et Baggerly, J.N. (2004). School counselors' perceptions of career counseling and career testing: Preferences, priorities, and predictors. *Journal of Career Development*, 31(1), 45-59.

Parazelli, M. (2009). À quelle « globalité » se réfère l'approche de l'action communautaire?. L'approche globale: contexte et enjeux, québec, roc-03, 36-58.

Henri Lamoureux Annie Fontaine Michel Parazelli François Labbé Relais-Femmes Annie Gauvin Susie Dusablon Myriam Beaulieu

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Patton, W. et McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence. Dans J.A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International Handbook of Career Guidance* (p. 133-156). Dordrecht : Springer.

Patton, W. et McMahon, M. (2014a). Toward integration in career theory. Dans W. Patton et M. McMahon (dir.), *Career development and systems theory* (p. 185-210). Rotterdam : SensePublishers.

- Patton, W. et McMahon, M. (2014b). A systems theory framework of career development. Dans W. Patton et M. McMahon (dir.), *Career development and systems theory* (p. 241-276). Rotterdam : SensePublishers.
- Paugam, S. (2003). Les nouvelles précarités du travail. Dans G. Fournier, B. Bourassa et Béji, K. (dir.), *La précarité du travail : une réalité aux multiples visages*. Collection trajectoires professionnelles et marché du travail contemporain (p. 3-21). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Peake, S. et McDowall, A. (2012). Chaotic careers: a narrative analysis of career transition themes and outcomes using chaos theory as a guiding metaphor. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 395-410.
- Peterson, G.W., Sampson, J.P. Jr., Reardon, R.C. et Lenz, J.G. (1996). Becoming career problem solvers and decision makers: A cognitive information processing approach. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3^e éd.) (p. 423-475). San Francisco, CA : Jossey-Bass (Ouvrage original publié en 1984).
- Pryor, R.G.L., Amundson, N. E. et Bright, J.E.H. (2008). Probabilities and possibilities: The strategic counseling implications of the chaos theory of careers. *Career Development Quarterly*, 56(4), 309-318.
- Pryor, R.G.L. et Bright, J.E.H. (2003). Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 121-128.

- Pryor, R.G.L. et Bright, J.E.H. (2006). Counseling chaos: Techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 43(1), 2-16.
- Rigazio-Digilio, S.A. (2001). Postmodern theories of counseling. Dans D.C. Locke, J.E. Myers, et E.L. Herr (dir.), *The Handbook of Counseling* (p. 197-218). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Riverin-Simard, D. et Simard, Y. (2004). *Vers un modèle de participation continue : la place centrale de l'orientation professionnelle*. Québec : Ministère de l'éducation. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-2521.pdf.
- Rottinghaus, P.J. et Eshelman, A.J. (2015). Integrative approaches to career intervention. Dans P.J. Hartung, M.L. Savickas, et W.B. Walsh (dir.), *APA Handbook of career intervention : Volume 2, Applications* (p. 25-39). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sampson, J. P., Jr., Hou, P.-C., Kronholz, J. F., Dozier, V. C., McClain, M.-C., Buzzetta, M., ... Kennelly, E. L. (2014). A content analysis of career development theory, research, and practice. *Career Development Quarterly*, 62, 290–326.
- Schultheiss, D.E.P. (2007). Introduction to the thematic issue: New methods and emerging paradigms in vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 145-147.

Tremblay, D.G. (2004). Les enjeux du marché du travail et l'évolution des formes d'emploi. Dans D.G, Tremblay (dir.), *Travail et société : évolution et enjeux* (p. 465-492) (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (Ouvrage original publié en 1992).

Tremblay, D-G. (2008). *L'éclatement de l'emploi*. Montréal : Télé-Université.

Tremblay, D.G. et Alberio, M. (2014). La précarité d'emploi, l'insécurité et la sécurité d'emploi. Dans D.G, Tremblay (dir.), *Travail et société : Une introduction à la sociologie du travail* (p. 395-419) (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (Ouvrage original publié en 1992).

Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? *Éducation et sociétés*, 16(2), 77-97.

Truscott, D. (2010). *Becoming an effective psychotherapist: Adopting a theory of psychotherapy that's right for you and your client*. Washington, DC: American Psychological Association.

Tse-Hua, S. et Xitao, F. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta-analysis. *Field Methods*, 20(3), 249-271.

Université de Sherbrooke. (s.d.). *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à <<https://www.usherbrooke.ca/a-propos/fileadmin/sites/a-propos/documents/direction/politiques/2500-028.pdf>>.

- Samson, A., Lauzier, M., et Cournoyer, L. (2014). *État des lieux des pratiques d'orientation scolaire en Ontario*. Rapport remis au Ministère de la Formation, des Collèges et Universités de l'Ontario.
- Sampson, J. P. (2009). Modern and postmodern career theories: The unnecessary divorce. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 91-96.
- Savard, R. (2009). La pratique réflexive : Processus essentiel au développement de notre compétence, *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, 10(janvier 2009), 9-12. Repéré à <[http://orientation.qc.ca/files/EnPratique No10_Janvier2009.pdf](http://orientation.qc.ca/files/EnPratique%20No10_Janvier2009.pdf)>.
- Savickas, M.L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 363-373.
- Savickas, M.L. (2001). The next decade in vocational psychology: Mission and objectives. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 284-290.
- Savickas, M.L. et Baker, D.B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. Dans W.B. Walsh et M.L. Savickas (dir.), *Handbook of vocational psychology* (p. 15-50) (3^e éd.). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates (Ouvrage original publié en 1995).
- Savickas, M.L., et Lent, R.W. (1994). Introduction : A convergence project for career psychology. Dans M.L. Savickas et R.W. Lent (dir.), *Convergence in career development theories :*

- Implications for sciences and practice.* (p. 1–6). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: a history of the guidance profession. Dans J.A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International Handbook of Career Guidance*. Dordrecht : Springer.
- Savickas, M.L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M.E., Guichard, J.... Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Savickas, M.L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Schultheiss, D.E.P. (2007). Introduction to the thematic issue: New methods and emerging paradigms in vocational psychology. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 145-147.
- Shankand, R., Saïas, T. et Friboulet, D. (2009). De la prévention à la promotion de la santé: intérêt de l'approche communautaire. *Pratiques psychologiques*, 15(1), 65-76.
- Super, D.E. (1990). A life span, life-space approach to career development. Dans D. Brown, et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (2^e éd.) (p. 197-261). San Francisco, CA : Jossey-Bass (Ouvrage original publié en 1984).

- Van Esbroeck, R., Tibos, K. et Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18.
- Van Esbroeck, R. (2007). A new disciplinary home for vocational psychology: a house with many rooms. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7(3), 203-206.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. Dans J.A. Athanasou et R. Van Esbroeck (dir.), *International Handbook of Career Guidance* (p. 23-44). Dordrecht : Springer.
- Vézina, M., Cloutier, E., Stock, S., Lippel, K., Fortin, É., Delisle, A.... Prud'homme, P. (2011). *Enquête québécoise sur des conditions de travail, d'emploi, et de santé et de sécurité du travail (EQCOTESST)*. Québec : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et sécurité du travail, Institut national de santé publique du Québec et Institut de la statistique du Québec.
- Walsh, W. B., Savickas, M. L., et Hartung, J.P. (dir.). (2005). *Handbook of vocational psychology* (4^e éd.). Mahwah, NJ : Erlbaum (Ouvrage original publié en 1983).
- Whiston, S. C. (2003). Career counseling: 90 years old yet still healthy and vital. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 35-42.
- Young, R.A. et Domene, J.F. (2012). Creating a research agenda in career counselling: the place of action theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(1), 15-30.

- Young, R.A. et Popadiuk, N.E. (2012). Social constructionist theories in vocational psychology. Dans P. McIlveen et D. Schultheiss, *Social constructionism in vocational psychology and career development* (p. 9-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- Young, R.A., Valach, L. et Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. Dans D. Brown et L. Brooks (dir.), *Career choice and development* (3^e éd.) (p. 477-512). San Francisco, CA : Jossey-Bass (Ouvrage original publié en 1984).
- Young, R.A. et Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509.
- Zunker, V. (2015). *Career counseling: A holistic approach* (9^e éd.). Boston, MA : Cengage Learning (Ouvrage original publié en 1981).

ANNEXE A. QUESTIONNAIRE

Partie I– Théories et approches

Les théories et approches du développement de carrière s'intéressent au développement professionnel de l'individu tout au long de la vie (Gingras et Bujold, 2000).

1.1 Sur une échelle de 1 à 10 allant de 1) pas du tout à 10) beaucoup, indiquez dans quelle mesure les théories et approches du développement de carrière vous éclairent dans votre pratique.

[Échelle de mesure de 1 à 10]

1.2 À quelle fréquence utilisez-vous une ou des théories et approches du développement de carrière dans un processus avec une cliente ou un client ?

[Échelle Likert en 5 points allant de « à chaque fois » à « jamais »]

1.3 Dans un processus avec une cliente ou un client, à quel moment utilisez-vous une ou des théories et approches du développement de carrière ?

[Échelle Likert en 5 points allant de « à chaque fois » à « jamais »]

- a) Pour évaluer la situation de manière rigoureuse
- b) Pour concevoir l'intervention
- c) Pour intervenir directement
- d) Pour évaluer l'impact de vos interventions

1.4 Indiquez à quel point les facteurs suivants influencent votre choix de l'une ou l'autre des théories et approches du développement de carrière ?

[Échelle Likert en 4 points allant de « pas tout » à « beaucoup »]

- a) Les applications pratiques sont évidentes
- b) Les termes utilisés sont faciles à comprendre
- c) Elle tient compte de la diversité des clientes et des clients
- d) Sa valeur scientifique et sa validité sont rigoureuses

Partie II– Théories et approches mobilisées

2.1 De façon générale, en tant que c.o. :

[Échelle Likert en 4 points allant de « régulièrement » à « jamais »]

	Régulièrement	Parfois	Rarement	Jamais
J'évalue la situation en analysant les aptitudes, les intérêts et les valeurs afin de faciliter l'adéquation entre la personne et l'environnement de travail				
Je conçois l'intervention en établissant une attention particulière à la congruence entre la personne et l'environnement de travail				
J'interviens de manière à favoriser la connaissance de soi et du marché du travail afin de donner lieu à un meilleur arrimage ou complémentarité entre les caractéristiques de la personne et son environnement de travail				
Je mesure les caractéristiques individuelles à l'aide (principale) de tests afin d'arriver à un meilleur arrimage ou complémentarité à un environnement de travail				
Je tiens compte de la probabilité de succès de la personne dans l'environnement de travail et/ou de son degré de satisfaction possible en fonction de ses caractéristiques et de celles de l'environnement de travail				
J'évalue la situation à travers des stades et tâches développementales afin de déterminer où la personne en est dans son cheminement de carrière				
Je conçois l'intervention dans l'optique d'amener la personne à développer sa capacité à répondre à des tâches de plus en plus complexes pour favoriser son développement de carrière				
J'interviens en tenant compte de l'ensemble des sphères de vie de la personne dans son processus de choix de carrière				

J'explique à la personne les notions de stades et de tâches développementales en développement de carrière				
J'explore avec la personne les notions d'identité vocationnelle, de concept de soi et des thèmes de vie personnelle et professionnelle				
J'évalue la situation en portant une attention particulière à ce que la personne connaît de soi, des programmes de formation et des professions tout en analysant ses habiletés décisionnelles et ses métacognitions				
Je conçois l'intervention en tenant compte des processus cognitifs de la personne et à comment elle organise ses pensées				
J'interviens de façon à amener la personne à prendre conscience de ce qu'elle connaît de soi, des professions et programmes de formation et de la façon dont elle prend ses décisions puisque ce sont les fondations d'un choix de carrière éclairé				
J'accompagne la personne dans la communication de son besoin, dans l'analyse de sa situation, dans la synthèse de ses options, dans l'évaluation des différentes avenues et dans l'exécution de son plan d'action				
J'interviens de façon à aider la personne à accroître ses capacités à traiter l'information et à prendre ses décisions				
J'évalue la situation en accordant une importance aux facteurs génétiques, et environnementaux tout comme aux expériences d'apprentissages et aux compétences relatives aux tâches				
Je conçois l'intervention en accordant une importance à la notion d'apprentissage et en fixant des objectifs qui vont aider la personne à acquérir des compétences en matière de prise de décision				
J'interviens de façon à stimuler l'exploration de nouveaux champs d'activité ou de nouvelles habiletés				

J'accompagne la personne à vivre des expériences d'apprentissage dans la réalité, en contact avec d'autres personnes				
Je fais des interventions éducatives et je peux, au besoin, adopter un rôle d'éducateur, de mentor ou de formateur				
J'évalue la situation en accordant une importance aux thèmes récurrents dans le discours de la personne				
Je conçois l'intervention en accordant une importance au sens et à la signification que les événements, éléments ou thèmes ont pour la personne				
J'accompagne la personne dans l'identification des histoires de vie qui maintiennent la situation problématique				
Je tente de déconstruire avec la personne les situations vécues afin de situer le problème dans un nouveau contexte				
J'aide la personne à explorer différentes alternatives et à élargir les possibilités envisagées afin d'ouvrir ses perspectives				
J'évalue la situation en tenant particulièrement compte des événements qui sont survenus, des actions qui ont été entreprises, des influences relationnelles et des intentions de la personne				
Je conçois l'intervention en établissant des objectifs relatifs à des actions, à des buts ou à des projets				
J'interviens de façon à faciliter le mouvement et la mise en action chez la personne				
Je facilite les relations et les transitions entre la personne et les divers environnements de travail ou de formation				
J'amène la personne à voir que la carrière est constituée de buts, de plans et d'intentions				
J'évalue la situation en considérant les différents contextes et facteurs ainsi que				

l'ensemble des relations présentes dans le développement de carrière de la personne				
Je conçois l'intervention en tenant compte à la fois de l'histoire de la personne, de mon histoire et de notre relation				
J'interviens en tenant compte des divers contextes, sphères et situations présents chez la personne				
Je démontre que le facteur chance peut avoir un rôle dans le cheminement de carrière, que ce soit par des exemples ou autres				
J'utilise différentes sources d'informations que ce soit sur le marché du travail, la société, la formation ou autre afin d'aider la personne à mieux comprendre les divers contextes dans lesquels elle évolue				
J'évalue la situation en analysant les stratégies et réactions de la personne vis-à-vis du changement				
Je conçois l'intervention en sachant qu'en raison de l'imprévisibilité et des facteurs de hasard, les objectifs peuvent être amenés à se modifier et à évoluer				
J'interviens en accompagnant la personne à développer des stratégies pour faire face à l'imprévisibilité et à la complexité des parcours professionnels				
J'aide la personne à identifier les différentes influences et événements inattendus dans son parcours professionnel				
Je normalise les événements dus au hasard et à la chance par des anecdotes, des statistiques ou récits de vie				
J'évalue la situation-en portant une attention aux événements imprévus et aux apprentissages que la personne en a faits				
Je conçois l'intervention en portant une attention particulière aux événements planifiés et non planifiés ayant eu lieu dans l'histoire personnelle et professionnelle de la personne				

J'aide la personne à apprendre à entreprendre des actions dans l'optique d'atteindre une carrière et une vie personnelle plus satisfaisantes				
J'utilise les instruments psychométriques à des fins d'apprentissage seulement				
J'interviens de façon à soutenir la personne dans la réalisation d'actions exploratoires afin de susciter des événements positifs imprévus				

2.2 Dans quelle mesure connaissez-vous les théories et approches du développement de carrière suivantes ?

[Échelle Likert en 5 points]

	Très bien	Bien	Moyennement	Un peu	Ne connais pas cette théorie
L'approche traits-facteurs (Parsons, 1909; Dawis, 1996)					
La théorie du chaos de carrière (Pryor et Bright, 2006)					
L'approche de l'apprentissage relative au choix de carrière (Mitchell et Krumboltz, 1996)					
La théorie des systèmes (Patton et McMahon, 1999)					
La théorie de l'happenstance (Krumboltz, 2009)					
L'approche développementale (Super, 1990)					
La théorie de l'action en contexte (Young, Valach et Collin, 1996)					
L'approche narrative ou le design de vie (construction de vie) (Cochran, 1997; Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck, Van Vianen et Bignon, 2010)					
L'approche cognitive du traitement de l'information (Peterson, Sampson, Reardon et Lenz, 1996)					

2.2.1 Connaissez-vous d'autres théories ou approches du développement de carrière que celles mentionnées à la question précédente ?

[Oui ou non]

* Saut conditionnel : si la personne répond « non » à la question 3.1, alors elle passe à la partie III

2.2.1.1 Lesquelles

[Texte]

Partie III – Formation

3.1 Au cours des 5 dernières années, avez-vous suivi de la formation sur les théories et approches du développement de carrière ?

[Échelle Likert en 4 points : « jamais »; « 1 fois »; « 2 fois »; « 3 fois ou plus »]

* Saut conditionnel : si la personne répond « jamais » à la question 3.1, alors elle passe à 3,2

3.1.1 Votre formation a porté sur quelle(s) théorie(s) et approche(s) du développement de carrière ?

[Texte]

3.1.2 De quelle nature a été cette formation ?

[Échelle Likert en 4 points : « jamais »; « 1 fois »; « 2 fois »; « 3 fois ou plus »]

- a) Atelier de colloque ou de congrès
- b) Formation créditée (universitaire)
- c) Formation offerte par l'intermédiaire de mon employeur
- d) Formation offerte par l'OCCOQ
- e) Formation offerte au privé
- f) Supervision clinique
- g) Autres

3.2 Votre formation universitaire (baccalauréat et maîtrise/licence) vous a-t-elle bien préparé aux différentes théories et approches du développement de carrière ?

[Échelle Likert en 5 points allant de « tout à fait en accord » à « tout à fait en désaccord »]

3.3 Votre formation universitaire sur les théories et approches du développement de carrière :

[Échelle Likert 5 points allant de « tout à fait en accord » à « tout à fait en désaccord »]

- a) Comportait un nombre d'heures suffisant
- b) Était suffisamment appliquée/pratique
- c) Portait sur une diversité suffisante de théories et approches
- d) Portait sur des théories et approches récentes

Partie IV – Informations sociodémographiques et relatives à l'emploi

4.1 Dans quel milieu travaillez-vous principalement ? (Si vous occupez plus d'un emploi, indiquez celui dans lequel vous passez la plus grande partie de votre temps de travail.)

- a) Éducation (primaire)
- b) Éducation (secondaire)
- c) Centre de formation professionnelle
- d) Éducation (adultes)
- e) Éducation (collège)
- f) Éducation (université)
- g) Éducation (autres)
- h) Centre de réadaptation
- i) Organisme communautaire
- j) Compagnie et entreprise (recrutement)
- k) Compagnie et entreprise (Gestion des ressources humaines)
- l) CSSS (CLSC)
- m) Centre hospitalier
- n) Carrefour jeunesse-emploi
- o) Centre local d'emploi (CLE, Emploi Québec)
- p) Société de l'assurance automobile du Québec (SAAQ)
- q) Commission de la santé et sécurité au travail (CSST)
- r) Fonction publique (autre)
- s) Autre (précisez)

4.2 En quelle année avez-vous terminé votre maîtrise en orientation (ou l'équivalent) ?

4.3 Combien d'années d'expérience avez-vous à titre de c.o. ?

4.4 À quelle université avez-vous complété votre maîtrise ?

- a) Université du Québec à Montréal
- b) Université Laval
- c) Université de Sherbrooke
- d) Université McGill
- e) Autres

Partie V - Commentaires

5.1 Avez-vous des commentaires à faire à l'équipe de recherche soit pour préciser vos réponses, pour faire des suggestions ou autres

ANNEXE B. COURRIEL D'INVITATION ET DE RAPPEL

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à une recherche qui vise à dresser le portrait des théories et approches mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation dans leur pratique.

Le temps consacré pour répondre au sondage est d'au maximum 30 minutes. Vous êtes **entièrement libre de répondre ou non** à ce sondage. Votre participation **demeurera confidentielle et anonyme**. Votre participation permettra de faire avancer les connaissances scientifiques en développement de carrière.

Le lien suivant vous permet d'accéder à la page d'accueil du sondage qui offre des précisions supplémentaires sur le projet de recherche et ses aspects éthiques : [Lien du questionnaire]

Pour toute question relative à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec l'équipe de recherche aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Jean-Claude Coallier

Réginald Savard

Léonie Potvin

ANNEXE C. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche Les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique

Léonie Potvin, département d'orientation professionnelle, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke
Candidate à la maîtrise en orientation
Sous la direction de Jean-Claude Coallier et de Réginald Savard

Madame,
Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif principal de ce projet de recherche est de dresser le portrait des théories et approches mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique.

En quoi consiste la participation au projet ?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à un court questionnaire par Internet. Un des inconvénients lié à votre participation est le temps consacré à la recherche, soit d'au maximum 30 minutes.

Qu'est-ce que l'équipe de recherche fera avec les données recueillies ?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies dans cette enquête seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. Les données seront rendues anonymes en supprimant ou ne recueillant pas d'information permettant l'identification, l'adresse IP, l'adresse de courriel (qui ne sera incluse dans les données) ou un fichier témoin (cookie). De plus, les résultats de l'enquête ne permettront pas d'identifier les personnes participantes.

Les résultats seront utilisés dans le cadre du mémoire d'une étudiante à la maîtrise en orientation du Département d'orientation professionnelle de l'Université de Sherbrooke. Ces résultats pourront également faire l'objet de publications scientifiques et professionnelles. Les données recueillies seront conservées sur un serveur sécurisé de l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont les membres de l'équipe de recherche. Il est possible que les données rendues anonymes soient utilisées par des étudiantes et étudiants de maîtrise ou de doctorat, qui réaliseraient une recherche sur une thématique étroitement liée au projet original. Les données seront détruites au plus tard en 2022 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer ?

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes **entièrement libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez cesser de répondre aux questions à tout moment en fermant la fenêtre de votre navigateur web.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices ?

Au-delà du temps nécessaire pour la passation, il se pourrait que le questionnaire amène des questionnements sur votre pratique. **Il est important de souligner qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.** L'objectif est de faire un portrait de la situation. Cela dit, vos commentaires et réponses contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques sur les théories et approches mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation, et des besoins possibles de formation associés. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet ?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Jean-Claude Coallier

Réginald Savard

Léonie Potvin

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet : Enquête sur les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche. En cliquant sur le bouton « **Suivant** », j'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

ANNEXE D. COURRIEL DE REMERCIEMENT

Les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique

Madame,
Monsieur,

Nous tenons à vous remercier pour l'attention et le temps que vous avez accepté de consacrer à cette recherche.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec l'équipe de recherche aux coordonnées indiquées ci-dessous :

Jean-Claude Coallier

Réginald Savard

Léonie Potvin

ANNEXE E. CERTIFICAT ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique

Léonie Potvin

Étudiante, Maîtrise en orientation professionnelle, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Jeanne Koudogbo, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Nancy Lauzon, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique

Marianne Khignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 13 mars 2017